



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

DISCURSOS QUE REVELAM O LETRAMENTO ACADÊMICO NA (RE)
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS EDUCANDOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANA CRISTINA DE ARAUJO

BRASÍLIA – DF

2016

ANA CRISTINA DE ARAUJO

DISCURSOS QUE REVELAM O LETRAMENTO ACADÊMICO NA (RE)
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS EDUCANDOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ad Araujo, Ana Cristina de
DISCURSOS QUE REVELAM O LETRAMENTO ACADÊMICO NA
(RE) CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS EDUCANDOS DA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO / Ana Cristina de
Araujo; orientador Rosineide Magalhães de Sousa. --
Brasília, 2016.
143 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. LETRAMENTOS. 2. DISCURSOS. 3. IDENTIDADES. 4.
EDUCAÇÃO DO CAMPO. I. Sousa, Rosineide Magalhães de
, orient. II. Título.

DISCURSOS QUE REVELAM O LETRAMENTO ACADÊMICO NA (RE)
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS EDUCANDOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANA CRISTINA DE ARAUJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Linguística, área de concentração: Linguagem e sociedade; Linha de pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento, defendida e aprovada em 18 de janeiro de 2016.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Universidade de Brasília – Presidente

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias

Universidade de Brasília – Membro efetivo interno

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – Membro efetivo externo

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Universidade de Brasília (PPGE/UnB) - suplente

Aos meus pais, Pedro Pereira de Araujo e Francisca Maria de Oliveira Araujo (Nem), meus primeiros e mais importantes mestres.

A Antônio Araujo e Bruninha (*in memoriam*), pelas lições de amor e solidariedade que os faz sempre presentes na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial aos assentados e acampados, por nos ensinar a sonhar e a lutar por uma sociedade justa e igualitária.

Aos trabalhadores camponeses que lutaram e lutam pela Educação do e no Campo. É desses caminhos que eu venho e é por eles e para eles que seguirei a caminhada.

Aos educadores e educandos da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC/UnB, pela alegria de aprender e pela partilha dos desafios e dos sonhos.

Aos colaboradores desta pesquisa, pelo exemplo que são de professores e de seres humanos. Meus agradecimentos pela disponibilidade em contribuir com a construção deste trabalho.

Aos meus pais, Pedro e Nem, pela vida partilhada com tanto amor, por serem inspiração na minha caminhada.

Aos meus irmãos e irmãs: Dalva, Dimar, Linda, Lúcia, Cleide, Ediomar, Lucileide e Elcimar pela doçura que é partilhar a vida com vocês e pelos constantes e altos risos que revelam a alegria que é o nosso convívio. As lições de vida que aprendi e aprendo com vocês nenhum livro pode ensinar. Obrigada pelos abraços sempre acolhedores, pelos gestos de incentivo, pela torcida e contribuição na caminhada acadêmica e, sobretudo, na vida cotidiana.

Aos sobrinhos e sobrinhas: Luís Carlos, Edinária, João Victor, Edinalva, Kauane, Eduarda, Gabriel, Arthur, Gustavo, Emile, Lara e Ana Lúvia, por me proporcionarem tanto amor e alegria, por trazerem à vida a pureza dos sentimentos.

Aos cunhados e às cunhadas: Edcarlos, Girlene, Diogo, Pedro e Ananias, por terem se somado à nossa família fazendo-a (além de maior) mais feliz e alegre.

A Cícera, Jorgana e Morgana, por quem tenho um enorme carinho.

Ao meu companheiro Wladimir, pela intensidade do amor, dos sonhos e das lutas que nos unem.

A Rosineide Magalhães, orientadora e amiga, com quem tenho a alegria de plantar sonhos e colher realizações.

A Juliana Dias, pelos aprendizados para a academia e para a vida. Agradeço imensamente pelas contribuições na construção deste trabalho.

A Monica Molina, pelo carinho, solidariedade e aprendizados partilhados ao longo da minha estadia em Brasília.

Ao professor Guilherme Rios, pelos aprendizados partilhados, principalmente no tocante aos letramentos.

A Luzeni, companheira de valor inestimável. Obrigada, minha amiga, pela partilha da vida e dos sonhos. Obrigada pelos abraços acolhedores, por partilhas das minhas ansiedades, desafios e conquistas. Você é uma irmã que a vida me deu de presente. Agradeço também a Bia, Breno e Geneci, pessoas que trazem alegria e beleza à minha vida.

A Djacira, Danilo e Ariane, com quem pude partilhar tantos momentos de amor. Poderia trazer muitos adjetivos para descrever o nosso convívio, mas o amor perpassa todos eles, então, agradeço pelo amor que nos tornou uma família.

Aos companheiros e às companheiras de sonhos e lutas: Juci, Bogo, Nalva, Tainam, Angelo Almeida, Nilda, Ariadne e Helânia.

A tia Edileusa e a tia-prima Dinha, em nome dos tios/as e primos/as, companheiros de alegrias e desafios.

A Roberta Ribeiro, amiga-irmã, sinônimo de solidariedade, cuidado e afeto.

A Sissi, Ana Aparecida, Gilberto e Djiby, pela partilha de tantos momentos de alegria e aprendizados.

A Silvia Naara, que sempre me acolheu com solidariedade e carinho, tanto na vida acadêmica quanto na pessoal.

A Priscila Dalledone, um presente que ganhei no mestrado, uma amiga para a vida.

A CAPES e ao Observatório da Educação do Campo, que me possibilitaram, por meio da concessão de bolsa, a permanência na universidade e a realização dos estudos.

Ao PPGL, no desejo que seja, cada dia mais, espaço dos múltiplos letramentos e identidades.

Precisamos de uma sociedade que nos faça melhores; que nos dê função social e política; que nos permita amar intensamente e cultivar a dignidade como parte da cultura e da nova identidade (BOGO, 2010, p. 25).

RESUMO:

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e analisar, por meio do discurso, como o letramento acadêmico contribui com a formação identitária dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC/UnB. O estudo foi realizado na Faculdade UnB de Planaltina, situada em Planaltina- DF, na quarta turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, curso regular dessa Instituição de Ensino, nos anos de 2014 e 2015. Recorremos metodologicamente à Etnografia e à Análise de Discurso Crítica, fazendo uso dos recursos de observação participante e entrevistas. Embasamo-nos teoricamente em Chouliaraki e Fairclough (1999), Hall (2000), Woodward (2000), Bogo (2010), Street (2014), Rios (2015), Molina (2015), Molina e Sá (2011), Sousa (2011), Sousa (2006), Moura (2015), dentre outros. A relevância deste trabalho está em contribuir na compreensão de como o letramento acadêmico influencia nas identidades ledoquianas, de que forma lhes possibilita assumir novos papéis sociais e, principalmente, como a apropriação desse letramento pode significar uma transformação na vida desses sujeitos e, conseqüentemente, nas suas atuações nas comunidades e escolas. A pesquisa revelou que o letramento acadêmico contribui com a formação das identidades dos professores das Escolas Campo, ajudando-os a perceberem as contradições vivenciadas em suas comunidades e a entenderem como sua formação pode contribuir com a transformação da Educação do Campo em suas comunidades.

Palavras-chave: Identidades. Análise de Discurso. Letramentos. Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT:

This research aims to investigate and analyze, through discourse, such as academic literacy contributes to the identity formation of the Bachelor students in Rural Education – at Brasilia's University. The study was conducted at Brasília's University, located in Planaltina / Federal District, in the fourth class of the course of Rural Education Degree, regular course of this education institution in the years 2014 and 2015. We used to methodologically Ethnography and Critical Analysis Discourse, making use of participant observation and interviews resources. This study is based on theoretical as Chouliaraki and Fairclough (1999), Hall (2000), Woodward (2000), Bogo (2010), Street (2014), Rivers (2015), Molina (2015), Molina and Sá (2011), Sousa (2011), Sousa (2006), Moura (2015), among others. The relevance of this work is to contribute to the understanding of how the academic literacy influences the identities of the undergraduate students in rural education, how enables them to take on new social roles and, especially, as the appropriation of this literacy can mean a transformation in the lives of these individuals and, consequently, in their performances in communities and schools. The survey revealed that the academic literacy contributes to the formation of the identities of the Rural Schools teachers, helping them to realize the contradictions experienced in their communities and understand how their training can contribute to the transformation of the rural of education in their communities.

Keywords: Identities. Discourse Analysis. Literacies. Degree in Rural Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Vista por satélite da Faculdade UnB de Planaltina.....	30
Foto 2 – Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Arcabouço da ADC, de Chouliaraki e Fairclough (1999), adaptado por Dias 2007.....	35
Tabela 2 – Datas da observação participante.....	86
Tabela 3 - Sujeitos entrevistados.....	87
Tabela 4 - Sujeitos da observação.....	87
Tabela 5 – Onde moram os sujeitos da pesquisa?.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
BA	Bahia
CIEMA	Ciências da Natureza e Matemática
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
FUP	Faculdade UnB de Planaltina
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IL	Instituto de Letras
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MT	Mato Grosso
NAI	Núcleo de Atividades Integradoras
NEB	Núcleo de Estudos Básicos
NEE	Núcleo de Estudos Específicos
NEL	Novos Estudos do Letramento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA	Pará
PI	Piauí
POSLIT	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SP	São Paulo
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

MAIÚSCULAS	indicam um tom de voz elevado
(...)	trechos que foram saltados
‘aspas simples’	citação dentro da fala dos sujeitos
(())	trechos entre parênteses duplos são comentários e esclarecimentos da pesquisadora
(XXX)	palavra ou trecho incompreensível
+	pausa breve
++	pausa mais longa
/: =	truncamento ou interrupção abrupta para autocorreção

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?).

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
	CAPÍTULO 1	22
1.0	DIÁLOGOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA....	22
1.1	BREVE HISTÓRICO DA VIDA DA PESQUISADORA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	22
1.2	O PROBLEMA DE PESQUISA.....	26
1.3	A ETNOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	27
1.4	ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC)	32
1.5	QUESTÕES MOTIVADORAS.....	38
1.6	OBJETIVOS	39
1.6.1	GERAL.....	39
1.6.2	ESPECÍFICOS	39
1.7	A PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS.....	39
	CAPÍTULO 2	41
2.0	ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E IDENTIDADES: DIÁLOGOS TEÓRICOS	41
2.1	UM POUCO MAIS DE ADC	42
2.2	DISCURSOS E IDENTIDADES EM TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	43
2.3	A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E A CRISE DAS IDENTIDADES ...	47
2.4	IDENTIDADES: DIÁLOGOS TEÓRICOS	51
2.5	A NEGAÇÃO DA CLASSE E A PROPOSTA DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS	54
2.6	IDENTIDADE E LUTA DE CLASSES	57
	CAPÍTULO 3	61
3.0	OS LETRAMENTOS E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA LEDOC	61
3.1	A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	61
3.2	A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	64
3.3	LETRAMENTO	68
3.4	COMEÇANDO A CONVERSA: CAMINHOS DO LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	70
3.4.1	LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO.....	75
3.4.2	PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO	76

3.5	O LETRAMENTO ACADÊMICO	77
3.6	O LETRAMENTO ACADÊMICO NA LEDOC.....	81
	CAPÍTULO 4.....	85
4.0	ANÁLISE DE DADOS: LETRAMENTOS E IDENTIDADES NO DISCURSO DOS LEDOQUIANOS	85
4.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA	85
4.1.1	QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?	85
4.1.2	ONDE VIVEM OS SUJEITOS PESQUISADOS?.....	87
4.1.3	O QUE ELES PENSAM SOBRE O LUGAR ONDE VIVEM?.....	89
4.2	O ENCONTRO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA E INFORMAÇÕES DE CAMPO.....	89
4.2.1	AS IDENTIDADES CONSTRUÍDAS PELOS DISCURSOS DOS EDUCANDOS DA LEDOC.....	90
4.2.2	IDENTIDADES E PAPÉIS SOCIAIS ASSUMIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	97
4.3	IDENTIDADES RECONSTRUÍDAS POR MEIO DO LETRAMENTO ACADÊMICO.....	100
4.3.1	CAMINHOS PARA O LETRAMENTO ESCOLARIZADO.....	105
4.3.2	O ACESSO AO LETRAMENTO ACADÊMICO	112
4.4	CONTRIBUIÇÕES DA LEDOC E DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO PARA AS ESCOLAS E COMUNIDADES CAMPONESAS	120
4.5	O LETRAMENTO ACADÊMICO E OS (NOVOS) PAPÉIS SOCIAIS ASSUMIDOS PELOS LEDOQUIANOS	129
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE.....	143

INTRODUÇÃO

No processo de (re)construção da sociedade estão em jogo interesses de ordens econômicas, políticas, ideológicas, étnicas, linguísticas, religiosas etc. Em cada uma dessas dimensões estão presentes práticas de letramento, discursos e identidades que possibilitam a organização dos sujeitos em torno de um ou outro projeto de sociedade. Acreditamos que são os sujeitos, organizados em classes, que sustentam ou rompem com cada estágio de organização social.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e analisar, por meio do discurso, como o letramento acadêmico contribui com os processos de formação identitária dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC/UnB. Entendemos que a identidade não é um produto acabado, ao contrário, está em constante processo de (re)construção. Desse modo, o letramento acadêmico não encontra nas identidades algo estático ao que ele se soma, mas um processo vivo de construção de sujeitos, e é nessa dinamicidade que ele se insere. Os sujeitos deste estudo são os educandos da área de Linguagens, da quarta turma a ingressar na Licenciatura, nominada de “Panteras Negras¹”. O diálogo entre letramento (STREET, 2014; RIOS, 2015; SOUSA, 2011) e discurso (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) justifica-se pelo fato de tanto uma quanto a outra área de conhecimento investigar a língua em uso pelos sujeitos, na interação cotidiana. As práticas de letramento são os contextos que possibilitam, por meio de diferentes eventos, a materialização do discurso.

Por que estudar as identidades (HALL, 2000; WOODWARD, 2000; BOGO, 2010) fazendo um diálogo entre letramentos e discursos? Porque compreendemos que elas se (re)constróem nas práticas sociais, que abrangem práticas discursivas e de letramentos. As identidades adquirem materialidade nos eventos concretos. Elas são uma construção social, cultural e histórica que simboliza os modos de vida, mas que também se estabelecem nesses modos, em uma relação sempre dialética.

¹ Panteras Negras é o nome de um partido revolucionário, criado nos Estados Unidos, em 1º de abril de 1967. Uma das tarefas dos membros do partido era proteger os negros e negras da polícia, que geralmente agia com violência gratuita contra as comunidades. Tinham um linha marxista, lutavam contra o racismo, faziam marchas e protestos; exigiam que a sociedade branca se retratasse pelos séculos de escravidão e exploração negra. Nos dois anos seguintes à fundação do partido, os Panteras Negras cresceram rapidamente, mantendo espaço político em quase todas as maiores cidades dos Estados Unidos e passando a marca de dois mil membros. Em 1968, o FBI os classificava como uma das maiores ameaças à segurança do Estado Americano. O partido sofreu ataques permanentes, com infiltrações, agentes da polícia “plantando” provas contra os membros, prisões e assassinatos. Durante a década de 1970 o partido perdeu muitos membros e dirigentes, assassinados ou presos, e passou a atuar mais aos serviços de atendimento social nas comunidades negras, como escolas e postos de saúde. Nos anos de 1980 foi dissolvido (MAZIN, STROZAKE e STEDILE, 2012).

Na atualidade, vivenciamos um conjunto de mudanças globais que modificou as formas de os sujeitos sociais se relacionarem e produzirem a sua existência (GIDDENS, 1990; CHESNAIS, 1996). As identidades se (re)constroem nesse conjunto de acontecimentos, pois elas se produzem na dinâmica material de produção da vida. Se as identidades não podem ser compreendidas fora da dinâmica da vida social, tampouco a pesquisa pode ignorar essa dimensão. É necessário perceber que os sujeitos fazem parte de uma sociedade na qual eles se (re)constroem.

Os educandos da Licenciatura em Educação do Campo, sujeitos desta pesquisa, são camponeses que exercem diferentes atividades educativas, formativas e organizativas em suas comunidades e escolas. Ao ingressarem na LEdoC, eles trazem para a universidade mais do que uma demanda de formação; mais do que um conjunto de saberes e conhecimentos; mais do que uma diversidade de valores e princípios; eles trazem a sua própria história individual e social. Cada um traz consigo a história na qual se constrói como sujeito das relações estabelecidas com as suas comunidades e com a sociedade de um modo geral.

Esta pesquisa foi construída a partir das seguintes indagações, advindas da nossa vivência de educadora e pesquisadora: Quais são os traços de identidades presentes nos discursos dos educandos da LEdoC? De que modo suas identidades são (re)construídas por meio do letramento acadêmico? Quais são as possíveis contribuições da LEdoC e da área de linguagens para os processos de formação identitária dos ledoquianos? Os egressos da LEdoC esperam, a partir do letramento acadêmico, assumir novos papéis em suas comunidades? Essas são as principais inquietações que conduzem o nosso percurso neste trabalho de pesquisa.

Este trabalho é uma contribuição à LEdoC na percepção de como o letramento acadêmico influencia as identidades dos ledoquianos, possibilitando-lhes assumir novos papéis sociais e, principalmente, como a apropriação desse letramento pode significar uma transformação na vida desses sujeitos e, conseqüentemente, na sua atuação nas comunidades e escolas. As identidades conduzem as escolhas que fazemos na dinâmica da vida. Para a LEdoC, que se dedica à formação de professores e gestores de processos comunitários, capazes de fazer da docência espaço de luta em prol da classe trabalhadora, é fundamental refletir como esse letramento da academia se constitui ou não um meio para essa realização.

A abordagem do discurso e das práticas de letramento, situadas em território de disputa de poder e sustentadas por relações sempre mutáveis, possibilita-nos perceber que não vivemos em um mundo engessado, mas em um universo dinâmico de atividades passíveis de

mudanças, considerando as relações intersubjetivas que se entrelaçam na dinâmica das identidades sociais.

É importante a reflexão sobre o nosso papel na construção dos discursos e relações sociais, pois cientes de que somos os sujeitos de nosso tempo, podemos ir ensaiando formas de refazer as relações que estão em desacordo com os nossos valores e modo de conceber a vida; podemos nos colocar em luta contra as forças que nos dominam, sabendo que elas não existem por si só, mas enquanto construções humanas, e como tais são passíveis de serem desconstruídas e reconstruídas sob outras formas.

Assim está arquitetado o nosso trabalho:

Capítulo 1

Neste capítulo, apresentamos um breve esboço metodológico, delimitando o caminho que seguiremos nos próximos capítulos e especificando as orientações teórico-metodológicas que norteiam a elaboração deste trabalho. O embasamento teórico e metodológico deste capítulo dá-se a partir do entrelaçamento da Etnografia (ERICKSON, 1988) e Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; DIAS 2015).

Capítulo 2

Neste capítulo, apresentamos um diálogo teórico sobre a Mundialização do Capital e identidade. Entendemos que o avanço do capital mundialmente implica na formação das identidades dos sujeitos, levando-os a posições no interior das classes sociais de manutenção ou ruptura dessa ordem socioeconômica. Os diálogos teóricos embasam-se em François Chesnais (1996), Chouliaraki e Fairclough (1999), Stuart Hall (1992, 2010), Silva (2010) e Bogo (2010), dentre outros.

Capítulo 3

Neste capítulo, fazemos uma abordagem dos Letramentos, situando a Educação do Campo como um contexto de letramento onde os sujeitos ledoquianos se apropriam do letramento acadêmico. As principais referências para discutir Letramento são Street (2014), Rios (2015), Moura (2015), Sousa (2006), dentre outros. A discussão da Educação do Campo traz as teorias de Molina (2015), Molina e Sá (2010) Fernandes, Osfs e Caldart (2004) e Caldart (2008).

Capítulo 4

Neste capítulo, há um encontro das teorias anteriormente discutidas com a voz dos sujeitos da pesquisa, por meio das análises das observações e das entrevistas. Conseqüentemente, há também a presença da pesquisadora que constrói o texto colocando-se nele, haja vista a compreensão de que o pesquisador não pode ser neutro, ao contrário, é alguém que possui sua visão de mundo delimitada pelas práticas sociais e discursivas das quais faz parte.

Considerações Finais

Nas considerações finais, retomamos o objetivo e as questões que desenharam este trabalho, fazendo um diálogo com os resultados encontrados no decorrer da pesquisa. Registramos as contribuições deste trabalho à comunidade pesquisada e apontamos o letramento acadêmico nos processos de formação das identidades dos egressos da LEdoC.

CAPÍTULO 1

1.0 DIÁLOGOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o esboço metodológico que desenhou o caminho da pesquisa. Iniciamos fazendo um breve histórico da vida da pesquisadora e sua relação com a Educação do Campo. Em seguida, registramos o nosso problema de pesquisa e situamos a Etnografia e Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, como metodologias que orientam o trabalho. O passo seguinte foi a exposição dos princípios norteadores do trabalho, que trazem as perguntas exploratórias e os objetivos que direcionaram a pesquisa.

É na esfera das relações sociais que os sujeitos constroem seus valores e identidades. É também no âmbito dessas relações que os discursos e letramentos são (re)construídos. Nosso discurso é o produto do que ouvimos, pensamos e dizemos. Assim, nós somos o que nos tornamos enquanto indivíduos mais aquilo que aprendemos a ser no convívio sociopolítico.

Dito isso, passamos a uma breve narrativa de como se constitui a pesquisadora que ora se desafia neste trabalho. Dada a maior facilidade de falar de nós mesmos na primeira pessoa do singular, e também pela opção de marcar a personalidade, mesmo sabendo que o *eu* vai sempre corresponder ao *eu e aos outros*, fizemos uma exceção ao uso da primeira pessoa do plural na próxima seção, retomando-a nas posteriores.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA VIDA DA PESQUISADORA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As histórias são mais fáceis de serem entendidas quando “começam pelo começo”. Portanto, ao invés de principiar a narrativa falando da minha relação com a LEdoC, inicio pela minha história com um campo constituído por um vasto conjunto de valores e saberes.

Tenho a alegria de lembrar-me dos primeiros anos de vida na tranquilidade de uma comunidade chamada Cajazeiras², zona rural localizada a dez quilômetros do município de Pio IX – PI³. Ali adquiri meus primeiros conhecimentos, tanto da vida social quanto escolar.

² A localidade recebeu esse nome por ficar às margens do Rio Cajazeiras, um lago artificial construído na década de 1950, com capacidade para acumular mais de 24 milhões de metros cúbicos de água. Informações de <http://www.portalpioix.com/category/cajazeiras-2/>. Acesso em 18/11/2014.

³ Pio IX está no sudeste do Piauí e fica a uma distância de 444km de Teresina, capital do estado. Possui aproximadamente 18.023 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. Material disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/linfograficos:-informacoes-completas>. Acesso em 04/11/2014.

Naquela comunidade, fui alfabetizada em uma pequena escola. A estrutura física se resumia a uma sala de aula, uma cantina e uma área aberta que separava esses dois cômodos. A típica escola rural, “cai, não cai”, precária, que ainda continua existindo em todos os cantos do Brasil, apesar de já termos avançado tanto em condições como em marcos legais que as sustentam. Não havia biblioteca, talvez porque não houvesse livros naquela escola. A professora possuía vontade o suficiente para tentar nos ensinar a ler e escrever. Isso não bastava, mas era o que ela tinha a oferecer, dadas as condições de trabalho e as limitações da sua formação.

Como a maioria das outras famílias, vivíamos do plantio nas vazantes⁴, e à medida que o rio ia secando – pelo descuido do poder público e pela seca – a vida, que já não era fácil, tornava-se ainda mais difícil. Quando eu tinha 10 anos, passamos a morar em outra comunidade, chamada Serra Azul, município de Monsenhor Hipólito, também no sudeste piauiense. Nessa comunidade, após ficar um ano sem conseguir estudar, retomei os estudos, na época a 4ª série do Ensino Fundamental, hoje 5º ano.

Concluído o Ensino Fundamental I, finalizou-se, para mim, a opção de viver e estudar no campo. Ali, terminar a 4ª série, equivalia a ‘se formar’. A continuação dos estudos estava atrelada diretamente ao deslocamento para as escolas urbanas. E assim eu seguia, saindo por volta das 11h para uma aula que tinha início às 13h, na cidade de Monsenhor Hipólito - PI, a cerca de 30 quilômetros, e chegando à minha casa por volta das 19h, embora as aulas se encerrassem às 17h30⁵. Levávamos aproximadamente duas horas no trajeto entre a escola e a casa. A condição precária do ônibus fazia com que o mesmo quebrasse frequentemente, deixando-nos impossibilitados de ir à escola, o que comprometia as nossas condições de aprendizado.

Terminado o quinto ano, dados os tantos limites para seguir os estudos, eu precisei “escolher” entre permanecer na comunidade junto à família ou sair de casa para continuar os estudos. Quando estamos acostumados ao aconchego da casa e dos braços dos pais e dos irmãos, essa é uma escolha difícil. De 2000 a 2002, concluí o Ensino Fundamental na cidade de Pio IX, morando na casa da minha madrinha.

Àquele tempo, o ingresso no Ensino Superior era apenas um sonho distante. Entretanto, quando há quem sonhe conosco, a distância entre o sonho e sua realização é só um

⁴ 1. Que vaza; 2. maré descendente; baixa mar (FERREIRA, 2000, p. 704).

⁵ A demora não se justificava pela distância, mas pelas voltas que o ônibus dava em diferentes localidades. Some-se a isso o fato de cerca de 20 quilômetros serem de estrada de terra.

curto espaço de tempo. Em 2003, mudei-me para Feira de Santana – BA, onde com um primo e sua família (re) aprendi⁶ os valores da militância. Fiz o Ensino Médio ao mesmo tempo em que exercia a militância no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁷.

Em 2006, o sonho que não era só meu começava a se tornar realidade. De 2006 a 2011⁸, cursei a Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa, nosso *Letras da Terra*⁹. O curso aconteceu no Assentamento Primeiro de Abril¹⁰, área de Reforma Agrária conquistada pela luta do MST, no município de Prado – BA¹¹. Essa Licenciatura surgiu da luta do MST pelo direito à Educação Superior para a formação dos professores das áreas de Reforma Agrária, e se efetivou por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. À medida que construíamos o curso, definimos que a formação docente caminharia em paralelo à formação política, pois tanto quanto aprender os conteúdos relacionados à nossa área, nós queríamos aprender a interpretar o mundo para transformá-lo. Formávamos-nos professores e militantes da classe trabalhadora.

Esse curso, como tantos outros do PRONERA, não surgiu apenas pela preocupação do INCRA ou da Universidade com a formação do povo camponês. A Educação do Campo é produto das lutas dos movimentos sociais do campo. No nosso curso, as mãos que escreviam durante as aulas eram as mesmas que empunhavam bandeiras do MST e seguiam em marcha

⁶ Em 1989 a nossa família participou da primeira ocupação de terra realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Estado do Piauí. Mas devido às dificuldades – de todas as ordens – não resistimos e voltamos a nossa casa no Cajazeiras.

⁷ O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST é uma organização criada na década de 1980 e que hoje se faz presente em 24 Estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores Rurais. Os objetivos do movimento são: lutar pela terra; lutar por Reforma Agrária; transformação social. Para maior conhecimento sobre o MST indicamos o próprio site (<http://www.mst.org.br/>) que é constantemente atualizado com informações da luta dos trabalhadores Sem Terra. Para uma visão didática, indicamos o livro *A história da luta pela Terra e o MST*, publicado pela editora expressão Popular, em 2001.

⁸ Em geral, os cursos de Licenciatura têm duração de 4 anos, mas como o curso era custeado com verbas do INCRA, por meio do PRONERA, os atrasos na liberação dessas verbas implicaram em um ano a mais para a conclusão do curso, pois, em alguns momentos, quebrou-se a sequência de duas etapas (semestres) por ano.

⁹ O curso seguia toda a grade horária do curso de Letras regular da Universidade do Estado da Bahia. A denominação de Letras da Terra tem a ver com o nosso entendimento que o curso para os militantes e professores das áreas de Reforma Agrária deveria ter uma vinculação com a terra, com a cultura camponesa, com nosso modo de ser e viver no mundo.

¹⁰ O Assentamento Primeiro de Abril é um assentamento de Reforma Agrária, fruto da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, fundado em 1989. O assentamento possui 34 famílias assentadas. Uma história detalhada do Assentamento Primeiro de Abril, bem como do processo de luta pela terra na Bahia e no Brasil, é contada por Nilda da Silva Bomfim de Oliveira, em monografia defendida em 2004, orientada pela Professora Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho.

¹¹ Prado é um município localizado no extremo sul da Bahia – Brasil, fundado em 1896 possui aproximadamente 27.612 habitantes.

exigindo os nossos direitos, dentre eles o acesso à educação, não mais apenas nos níveis elementares, mas também o acesso ao Ensino Superior.

Em 2012, também como resultado da luta dos trabalhadores, ingressei no curso de Especialização Educação em Linguagens das Escolas do Campo, na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)¹², em parceria da Universidade de Brasília – UnB, por meio do Programa de Pós-Graduação em Literatura – POSLIT. Nesse curso, conheci a professora Rosineide Magalhães de Sousa (UnB), com quem pude traçar e realizar vários sonhos. Motivada pela vontade de seguir os estudos, agora em nível de mestrado, aceitei o convite que ela me fez de vir para Brasília. Ao final de 2012, passei a residir em Planaltina – DF. No mesmo ano, a convite dessa professora, comecei a trabalhar na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, atuando como assessora pedagógica e professora colaboradora desse curso. Em 2013, fui aprovada na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL, da Universidade de Brasília – UnB.

Na LEdoC, eu constatava, com alegria, que os cursos que antes fazíamos por meio de programas, os quais dependiam de governos para serem aprovados e existirem, agora eram cursos institucionalizados, regulares. A Licenciatura da UnB é uma das 42 espalhadas pelo Brasil. Essa construção, mais do que da universidade, é dos trabalhadores do campo que organizados exigiram o direito dos seus filhos – e de eles mesmos – terem acesso à educação em todos os níveis.

Na minha vivência, a LEdoC foi e é um espaço de doces aprendizados. Vejo nos educandos mais do que pessoas diferentes com sonhos parecidos. Vejo-lhes como sujeitos capazes de transformar o meio onde vivem. Os trabalhadores não construíram a Educação do Campo apenas para que as pessoas aprendessem a ler e escrever os códigos, eles ensinaram lições de luta pela vida e pela igualdade de direitos. É preciso que esse aprendizado tenha igual valor àquele que os faz vir duas vezes por ano à FUP para realizar etapas do curso, que correspondem aos semestres letivos da Universidade.

Faço-me dessas vivências, desses diferentes aprendizados e do cultivo dos valores aprendidos junto à família e aos trabalhadores Sem Terra. É desse espaço que me proponho a falar sobre os discursos que revelam influências do letramento acadêmico na (re)constituição identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo. É de um campo de sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados. Mas, é também de um campo

¹² Situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a escola Nacional Florestan Fernandes foi construída entre os anos 2000 e 2005, graças ao trabalho voluntário de pelo menos mil trabalhadores Sem Terra e simpatizantes.

constituído por sujeitos em luta, que não se calam e nem se curvam diante das injustiças às quais são submetidos.

Considerei importante apresentar este histórico porque entendo que ele é parte de como se constrói o meu olhar sobre a Educação do Campo e sobre os homens e mulheres camponeses. Entendo que esse conjunto de vivências contribui com a minha forma de assimilar e (re)construir discursos. As minhas identidades se constroem a partir da rede de conhecimentos edificada nesses tempos de vida e formação. Como sujeito da minha historicidade, a forma como analiso os discursos dos participantes desta pesquisa dialoga com esses conhecimentos prévios. Por fim, trago esta narrativa porque ela é um histórico de minha vida, constituído por uma diversidade de práticas de letramentos. Há, nesta narrativa, um conjunto de práticas e discursos que (re)desenham a minha formação humana e acadêmica.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

É nas práticas sociais, com destaque para as práticas discursivas e de letramento, que as identidades são vivenciadas, experimentadas, contestadas e reinventadas. O discurso é uma forma especial de representar e produzir identidades. As práticas de letramento são terrenos de vivência discursiva e de representação e (trans)formação identitária.

Marx e Engels (1986, p.37) afirmam que “a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real”. Logo, a discussão de letramentos, discursos e identidades, demanda situar os sujeitos no seu fazer histórico dentro de determinado recorte da produção de vida material.

Na Licenciatura em Educação do Campo, os sujeitos camponeses, Sem Terra¹³ e quilombolas, trazem para o âmbito da universidade uma variedade de saberes, conhecimentos, culturas e valores. Interessamo-nos por investigar como os letramentos que esses sujeitos adquirem durante a graduação, contribuem com os processos de formação identitária. Por compreendermos o letramento como uma prática social, entendemos que os alunos da LEdoC trazem para academia variados tipos de conhecimentos, construídos nas suas comunidades, mediante suas culturas e vivências da educação formal, que são partes de sua história de vida e dos letramentos que nesse contexto se forjam.

¹³ Neste trabalho, uso Sem Terra, com as iniciais maiúsculas, como um nome próprio, para referir-me aos sujeitos constituídos pelas lutas do MST. O termo sem-terra, como hífen e com possibilidade de flexão de número, refere-se à condição do trabalhador que não possui propriedade ou posse da terra de trabalho (CALDART, 2004).

Na tentativa de deixar clara a nossa concepção de identidade e de letramento, esclarecemos os usos que fazemos desses termos, no decorrer deste trabalho. Em relação ao letramento, Rios (2009) distingue dois usos: o primeiro está relacionado ao letramento como um campo de estudos, o segundo refere-se ao letramento como um processo ocorrente na vida social. Entendemos que o primeiro está relacionado a um campo de estudo, e, por isso, em algumas situações, usaremos Letramento, com inicial maiúscula e no singular, para nos referirmos a essa área de estudo, e letramento em minúsculo e no singular para fazer menção a um letramento específico. Por outro lado, quando abordamos o letramento como uma prática social, usamos o termo letramentos, no plural e com inicial minúscula, por entendermos que os letramentos construídos pelos sujeitos no decorrer da vida são complementares, e não há, a nosso ver, letramentos privilegiados em relação a outros, isto é, não sob a nossa forma de compreendê-los.

Sobre as identidades, entendemos que elas são (re)construídas na dinâmica das relações vivenciadas pelos seres sociais, e como esses são plurais e multifacetados, elas também o são. Entretanto, distanciando-me parcialmente da discussão de que há uma crise de identidades, prefiro tratá-la como processo, pois entendo que esse termo abarca a natureza viva dessa construção.

Defendemos que o letramento acadêmico é de importante relevância na vida dos ledoquianos, entretanto, acreditamos que ele deve ser percebido como um domínio a mais que os sujeitos adquirem. Essa aquisição não deve, a nosso ver, significar uma supervalorização desse letramento em detrimento dos demais saberes dessas pessoas.

Para discutir esse assunto, dentro de um universo de possibilidades metodológicas, optamos pela perspectiva etnográfica em diálogo com a ADC, cuja abordagem será feita nas seções seguintes.

1.3 A ETNOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Entendemos ser a pesquisa não um processo neutro, mas uma construção a partir do olhar socialmente construído do pesquisador, por meio do qual ele analisa uma determinada prática sob as bases da formação adquirida no percurso da sua vida sociopolítica e cultural. Assumir isso implica reconhecer a impossibilidade de pesquisas imparciais e apagadas das influências de quem pesquisa. A escolha do nosso aparato teórico e metodológico está

intrinsecamente associada aos valores que possuímos e ao modo como analisamos as relações sociais postas no trabalho do pesquisador e em nossa vivência de ser sociocultural e político.

Para não incorrerem em análises equivocadas, consideramos esta pesquisa de cunho etnográfico, pois apesar de já estarmos no campo de pesquisa há três anos, entendemos que não recorreremos a todos os pressupostos exigidos pela metodologia em foco para que possamos considerá-la uma etnografia.

O nosso referencial teórico para discutir a etnografia é Erickson (1988), que assim a concebe: “etnografia significa literalmente escrever sobre outros”. O termo deriva do verbo grego para a escrita e do substantivo grego (*ethnos*) que se refere a grupos de pessoas que não foram gregos. A palavra [etnografia] foi inventada no final do século XIX para caracterizar cientificamente os relatos de narrativas sobre os modos de vida dos povos não ocidentais (ERICKSON, 1988).

A delimitação entre o eu e os outros nem sempre é algo tão simplista, sobretudo quando o eu pesquisador se reconhece na vida dos sujeitos, como nesta pesquisa, por exemplo, na qual pesquisadora e colaboradores são sujeitos na luta pelo direito à educação, à vida no campo e pela construção de uma Educação no e do Campo. Eles são companheiros com quem dividimos desafios e lutas. Reconhecemo-nos nas suas histórias e nos encontramos nas mesmas trincheiras de combate pelo direito à vida em todas as suas dimensões. Mas, delimitando esta pesquisa etnográfica, os outros são os educandos da Licenciatura em Educação do Campo, e eu pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília.

Erickson (1988) registra que da época da publicação da monografia pioneira de Malinowski acerca de etnografia, *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), foi acrescentado à descrição etnográfica retrato dos meios de vida do grupo social estudado de forma que manifestasse seus pontos de vista. O objetivo era mostrar como as ações de povos exóticos faziam sentido dentro de seus julgamentos. Para atingir esse objetivo, a etnografia Malinowskiana se propôs à tarefa de produzir uma descrição válida e análise do sistema de significados do grupo social que era estudado.

Apesar dos limites da abordagem de Erickson, dada a própria data de publicação, é natural que outros teóricos, partindo dos conhecimentos já sistematizados, assumam a tarefa de atualizá-la. Hoje em dia, já não se trata do estudo de povos exóticos, mas dos sujeitos sociais com os quais compartilhamos valores e crenças. Entretanto, permanece válida a

orientação de considerar os valores do grupo dentro do seu contexto de produção de vida a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si.

Erickson (1988, p. 2) aborda quatro características essenciais da etnografia: a) seu foco particular nas especificidades da performance naturalmente ocorrentes na fala; b) seu foco geral nas identidades sociais e culturais, consideradas e descritas como sistemas inteiros em comparação com outros sistemas de outras sociedades; c) seu foco no significado social da fala em adição aos seus significados referenciais; e, d) seu foco nos significados da ação social que ocorre naturalmente do ponto de vista de atores nela engajados. Neste trabalho, a terceira característica não será explorada, pois não corresponde aos nossos objetivos e questões de pesquisa.

O foco central deste estudo está na busca por investigar, por meio do discurso, como o letramento acadêmico contribui para os processos de formação identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo. Entendemos que, em seus discursos, os ledoquianos fornecem pistas de identidades e letramentos na (re)construção da vida material em suas comunidades e na sociedade de um modo geral. Erickson (1988, p. 5) registra que “a etnografia documenta o que as pessoas fazem na realidade ao falarem, e isso descreve tanto o discurso quanto as situações de uso de forma bem específica”.

As práticas sociais nas quais estive inserida durante o processo de pesquisa, ocorreram no espaço da Faculdade UnB de Planaltina – FUP, na Licenciatura em Educação do Campo, especificamente nos momentos de aulas no Tempo-Universidade¹⁴ e nas entrevistas semiestruturadas. Essas foram situações discursivas percorridas no processo de análise dos discursos e dos letramentos, no transcorrer da percepção da construção identitária dos estudantes colaboradores da pesquisa.

Na foto a seguir, captada por satélite por meio do *Google*, está a área da Faculdade UnB de Planaltina – FUP/UnB. Da direita para a esquerda: o primeiro prédio é onde fica o espaço administrativo da Faculdade, como auditórios, laboratórios e salas dos professores. O segundo é o prédio de salas de aula. O terceiro é o Restaurante Universitário – RU (ao lado da quadra de futebol), inaugurado no primeiro semestre de 2015. O último prédio é o alojamento da Faculdade, onde os alunos da Licenciatura em Educação do Campo ficam alojados durante o período de aula.

¹⁴ O Curso se desenvolve a partir da Pedagogia da Alternância (Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade), o que será explicitado no decurso desse trabalho.

Foto 1 – Vista por satélite da Faculdade UnB de Planaltina



Fonte: Imagem capturada por meio do *Google Maps*, em dezembro de 2015.

Apesar de convivermos com os sujeitos da pesquisa em diversos momentos, como reuniões, seminários e confraternizações, nós optamos por delimitar o tempo da pesquisa aos períodos de aula, que foram gravados e, posteriormente, analisados, e às entrevistas, cujos dados serão detalhados no capítulo específico que traz as análises.

Erickson (1988) nomeia de observação participante o meio pelo qual o pesquisador aprende os fatos específicos da atuação contextualizada. Explicita o autor que em trabalhos mais recentes esses processos são registrados por meio de gravações de áudio e vídeo. O registro da nossa observação e inserção no contexto de pesquisa antecede o próprio ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL. Reitero que iniciei minha relação com a LEdoC em outubro de 2012 e, desde então, ela tem sido um espaço de aprendizado constante, pois na busca de continuarmos aprendendo é que nos colocamos também como pesquisadores neste *lócus* de atuação.

O foco geral do nosso estudo está relacionado à compreensão de que os sujeitos, bem como seus letramentos, discursos e identidades, não se resumem ao espaço acadêmico. Seus valores, práticas, discursos e identidades se constroem em um conjunto de relações mais amplas, tecidas no âmbito da sociedade. Entendemos que na nossa pesquisa não dialogamos com sujeitos individualizados, mas com pessoas que se formam inseridas nas relações sociais, em diferentes instâncias. Ao discutir esse foco no geral, Erickson (1988) explica que a etnografia enfatiza tanto o escopo descritivo quanto a especificidade. Conseqüentemente, outro critério essencial de etnografia é sua preocupação com a amplitude da visão.

Entendemos que há aspectos de significados que não podem ser obtidos mediante questionamento aos colaboradores, pois eles demandam observação do pesquisador para perceber as “inferências interpretativas [que] podem descrever ações preocupantes como o uso habitual de ironia ou indiretas metafóricas em certos julgamentos com relação ao uso da linguagem” (ERICKSON, 1988, p. 9). É por meio da nossa observação e do registro dos momentos de pesquisa em áudio, que essas análises são feitas no nível microssociolinguístico como retrato de relações macrossociolinguísticas¹⁵.

A transcrição de gravações fornece evidências detalhadas do comportamento verbal e não verbal dos participantes. Da perspectiva etnográfica, no entanto, as transcrições de registros não são interpretáveis se serem acompanhadas pela observação participativa e entrevistas formais (ERICKSON, 1988, p. 13).

Outro recurso metodológico ao qual recorreremos foi a entrevista. A partir das nossas questões de pesquisa, formulamos um roteiro com perguntas semiestruturadas que, respondido pelos sujeitos, nos forneceu elementos adicionais para discutir a temática em questão.

Um dos propósitos principais da entrevista é fornecer evidências referentes aos pontos de vista dos participantes que estão sendo estudados. As evidências das entrevistas podem confirmar ou desconfirmar as inferências sobre os pontos de vista dos participantes que foram feitas pelo pesquisador com base na observação participativa (ERICKSON, 1988, p. 18).

O momento de análise é marcado pela retomada dos escritos construídos durante a observação participante e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, em cujo processo vão sendo revelados, no plano linguístico, discursos que tecem identidades inseridas em um todo de significados e representações.

Os discursos, em forma de texto escrito ou falado, somados aos demais processos de pesquisa, permitem uma compreensão que parte do global para o local, refletindo como os discursos dos educandos da LEdoC se dão em diálogo com outras práticas discursivas, e como as suas identidades se constituem a partir das relações que estabelecem socialmente.

¹⁵ Segundo Calvet (2002, p. 109-110), a Sociolinguística se movimenta entre dois polos de abordagem, uma microssociolinguística e outra macrossociolinguística, argumentando que a diferença entre estas não pode ser vista de forma binária. Por exemplo, a análise de comunicação de uma família, parece mais “macro” do que a do idioleto de um falante, e mais micro que a de um bairro ou uma cidade, que por sua vez é mais “micro” que a análise da situação linguística de uma região ou país.

1.4 ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA (ADC)

Ao abordar o termo discurso, Fairclough (1992, p. 91) defende que a linguagem é uma forma de prática social. A partir dessa definição, esse autor cita três efeitos constitutivos do discurso: a) o discurso contribui para a construção das identidades sociais e das posições de sujeitos sociais e tipos de “eu”; b) o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; e, c) o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças.

Fairclough (1992, p. 92) situa que a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”.

A vida material é palco das relações e das práticas sociais (que incluem práticas discursivas e de letramento). Deste modo, o estudo de letramentos e identidades, mediado pelo discurso, implica perceber como os sujeitos sociais se articulam na produção e representação da vida, como eles determinam o discurso ao mesmo tempo em que são determinados por ele. Implica, também, compreender como os sujeitos são simultaneamente construídos (por) e construtores das práticas sociais.

Os diferentes discursos que circulam em nosso ambiente são produtos de determinado estágio das relações situadas no espaço e no tempo, edificados pelos sujeitos dentro das condições materiais nas quais se produzem enquanto seres sociais. Por outro lado, esse estágio das relações, significados e representações que nos aparece como produto, não se constrói no vazio abstrato das relações; ele é resultado de como os sujeitos produzem suas práticas sociais mediadas pelo discurso.

Pela compreensão de discurso como uma parte da vida, que constrói e é construído pelos seres sociais, optamos por fazer neste trabalho uma interface de Letramento e Análise de Discurso Crítica, pois tanto uma quanto outra área, originária da Ciência Social Crítica, defende a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na condução dos seus estudos. No tocante ao nosso trabalho, a associação principal de uma e outra é que ambas estudam a língua em uso por grupos sociais. Assim, na pesquisa, é o discurso dos sujeitos, expresso nos momentos de observação participante e nas entrevistas semiestruturadas, que nos permite ter acesso às influências do letramento acadêmico na constituição identitária dos sujeitos. O

Letramento ocorre por meio das práticas e é, também, situado nessas práticas que o discurso se materializa.

A concepção de discurso na qual nos apoiamos no decorrer deste trabalho, é a de Fairclough (1992) que compreende o uso da linguagem como uma forma de prática social. Abordagem semelhante é feita por Chouliaraki e Fairclough (1999), que situam o discurso como um momento da prática social. Dias (2015) explica que:

[...] visualizar o discurso como um momento da prática social implica considerar a relação dialética entre as estruturas e os eventos sociais, uma vez que as práticas estão mediando as estruturas sociais e ações concretas, ou seja, as estruturas da sociedade são lentamente transformadas por meio das ações reais nas práticas de cada instituição e vice-versa (DIAS, 2015, p. 27).

Ao compreender as mudanças linguísticas intrinsecamente determinadas pelas relações sociais, a análise dos aspectos linguístico-discursivos torna-se um campo sob o qual podemos perceber amplamente os processos sociais constituindo as relações discursivas, e essas, por sua vez, determinando as relações sociais, em uma relação sempre dialética.

Os pesquisadores que tomarem por objeto de estudo os discursos produzidos e produtores das relações, e no nosso caso, esses discursos como constitutivos de identidades intrinsecamente articuladas às práticas sociais dos indivíduos, precisam ter clara a complexidade dessa temática. Não se trata apenas de dissertar sobre os eixos norteadores do trabalho, mas de ser capaz de refletir sobre seu processo de constituição das relações, que são sempre vivas e estão em constante mudança. A criticidade do pesquisador está associada à sua percepção de como as práticas discursivas se constroem sempre em relações de poder, já que esse é um motor nas relações sociais, e o discurso, enquanto objeto de estudo, não é algo dado, estático, mas em constante (re)construção.

Fairclough (1992) explica que as abordagens críticas diferem das não críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também por mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.

O estudo crítico de práticas discursivas demanda a compreensão das transformações econômicas e sociais das últimas décadas relacionadas à mundialização do capital¹⁶, pois

¹⁶ Em momento oportuno, faço uma abordagem sobre o uso do termo mundialização do capital ao invés de pós-modernidade. Entretanto, já no primeiro uso da palavra, quero registrar a minha gratidão à professora Mônica

essas transformações interferem diretamente no discurso como processo dessas relações. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 3) registram que as últimas décadas tem sido um período de transformação econômica e social profunda, em cujo processo a globalização aparece como a nova face do capitalismo. Obviamente, as mudanças sociais e econômicas interferem nos tipos de discursos produzidos e na constituição das identidades dos sujeitos sociais.

É uma característica importante das mudanças econômicas, sociais e culturais da modernidade tardia que elas existem como discursos, bem como processos que estão ocorrendo fora do discurso, e que os processos que estão ocorrendo fora do discurso são substancialmente moldados por esses discursos (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 4)¹⁷.

A compreensão de que as mudanças acontecem, também, como discurso foi central para a nossa opção por fazer neste estudo uma abordagem do discurso e do letramento como elementos que constituem e (trans)formam identidades. Nesses discursos e nessas práticas de letramentos estão as relações sociais tecidas do nível local ao global, e vice-versa. Ou seja, o discurso, dentro das práticas sociais e associado a outros momentos, é produto e produtor das relações sociais. Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas são formas de produção da vida social, construídas dentro de uma rede de relações com outras práticas.

A ADC pertence a uma tradição da linguagem crítica que pode ser rastreada desde a Antiguidade Clássica e que está presente em muitas disciplinas acadêmicas modernas. O que diferencia a ADC dentro dessa tradição é o fato de ela abordar os estudos sociais críticos e linguísticos dentro de uma teoria e quadro-analítico, possibilitando um diálogo entre eles (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Dias (2007) registra que, segundo os pilares teóricos da ADC, é importante começar qualquer análise a partir da percepção de um problema relativo ao discurso na vida social.

Tal problema pode-se encontrar na própria prática social, ou seja, na atividade concreta; ou pode estar na construção reflexiva de uma prática social, ou seja, nas representações que os sujeitos fazem de suas atividades que são, elas próprias, partes constitutivas de tais identidades (DIAS, 2007, p. 13).

É tarefa do analista do discurso fazer uma análise crítica das relações sociais que circundam o seu campo de estudo, percebendo-o situado na história viva dos sujeitos. Os

Molina, que com um olhar amoroso e comprometido com o entendimento real do uso da linguagem na disputa de classe, ajudou-me a refletir sobre a diferença de usos desses termos. O aprendizado vai muito além da questão acadêmica, contribui significativamente com a minha formação humana e militante.

¹⁷ Tradução livre.

discursos, ao fornecerem pistas que revelam traços de identidades, o fazem mediante os recursos linguísticos que (re)constituem a sua prática discursiva.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 16) entendem que a ADC é tanto teoria quanto método: “É um método para a análise de práticas sociais, com especial atenção para os seus momentos de discurso dentro da vinculação das preocupações teóricas e práticas [...] e as análises que contribuem para o desenvolvimento e elaboração dessas construções teóricas”¹⁸.

Essa articulação está diretamente ligada à própria natureza da ADC, pois seria um contrassenso conceber teoria e prática de modo isolado. Assim, como as relações se constroem e se sustentam a partir de outras relações, são também os acúmulos teóricos que nos permitem compreender a vida material, e as relações tecidas nesse cotidiano que nos possibilitam perceber lacunas e reformular o aspecto teórico.

Esta é a base metodológica do nosso trabalho: uma pesquisa na **perspectiva etnográfica** que, por meio de pressupostos da **ADC**, investiga o letramento acadêmico no processo de formação das identidades dos alunos da LEdoC.

Nesta pesquisa, recorreremos ao arcabouço teórico-metodológico da ADC, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), com adaptações feitas por Dias (2007).

Tabela 4- Arcabouço da ADC, de Chouliaraki e Fairclough (1999), adaptado por Dias 2007.

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão:
<ul style="list-style-type: none"> a) A análise de conjuntura <ul style="list-style-type: none"> i) <i>Conjuntura histórica</i> ii) <i>Conjuntura atual</i> b) Análise do Discurso <ul style="list-style-type: none"> i) <i>Análise interdiscursiva</i> ii) <i>Análise linguística</i> c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Fonte: Dias (2007, p. 44).

¹⁸ Tradução livre.

A seguir, explicamos de que forma esse arcabouço adéqua-se à nossa pesquisa:

1) Questão Motivadora

Este estágio revela com a abordagem da ADC é baseada em problemas. A ADC é uma forma de ciência social crítica, projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão das formas particulares de vida social, fornecendo recursos para que se chegue a uma solução (CHOULIARAKI e FAIRCLOGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2005).

Nesse trabalho, optamos por utilizar o arcabouço adaptado por Dias (2007). Uma das mudanças nesta nova proposta é a substituição do que Chouliaraki e Fairclough (1999) denominam de problema por questão de pesquisa. Dias (2007) defende que essa substituição é produtiva, porque retrata o aspecto selecionado para a pesquisa sem enquadrá-lo, de antemão, como problemático.

Para este estudo, construímos quatro questões motivadoras, que serão apresentadas no item 1.5.

2) Aprofundando a questão

Na busca de trazer uma discussão mais consistente relacionada ao aspecto em estudo, buscamos aprofundar as nossas construções teórico-analíticas a partir do diálogo entre diferentes autores sobre cada temática abordada. Esse aprofundamento perpassa o trabalho como um todo, mas, está presente, sobretudo, nos próximos dois capítulos.

Dias (2007, p. 45-46) destaca três tipos de análise fundamentais para orientar o aprofundamento da questão motivadora: a) uma análise conjuntural que pode esclarecer o quadro da prática social em que o discurso se localiza. Essa análise envolve o cruzamento entre instituições, vozes e materiais que compõem tal prática social; b) uma análise que prioriza um olhar assentado na linguagem; trata-se da análise do discurso propriamente dita; e, c) focaliza um estudo acerca das identidades, a partir da qual é possível compreender os diferentes papéis sociais assumidos pelos sujeitos nas diferentes posições das práticas sociais em foco.

A análise da conjuntura faz-se presente, neste trabalho, nos capítulos 2 e 3. O segundo capítulo aborda identidade e discurso, buscando evidenciar o seu processo de construção histórica e trazer a conjuntura atual que (re)define tanto discursos quanto identidades. No terceiro capítulo, o olhar para a construção histórica e para a conjuntura atual centra-se sob a Educação do Campo e os Letramentos.

No capítulo 4, apresentamos e analisamos, a luz da ADC, os dados gerados no decorrer da pesquisa, atentando-se à análise interdiscursiva e linguística. Entretanto, é importante considerar que as discussões dos capítulos 2 e 3 nos dão elementos para a análise do capítulo posterior. Desse modo, percebe-se que as partes do trabalho não são totalmente independentes, mas dialogam entre si na constituição do estudo como um todo.

A análise das identidades começa no capítulo 2 e é retomada no 4, sendo que no primeiro é feita mais uma análise teórica e, no quarto, um diálogo de teoria e dos processos de formação identitária percebidos no decorrer da pesquisa e apresentados por meio de geração de dados.

3) Definindo os principais desafios

No tocante à nossa pesquisa, entendendo que essa etapa é marcada pela troca daquilo que é pelo que deveria ser. Percebemos os principais desafios nos capítulos 2 e 4, sobretudo na discussão da necessária percepção da identidade de classe situada no processo de mundialização do capital.

Para Fairclough (2005, p. 314), este estágio é uma forma indireta de ligar as coisas como realmente são com o que elas devem ser. Este autor entende que se alguém conseguir estabelecer, por uma apreciação crítica, que a ordem social gera uma série de problemas *necessários* para que ela se mantenha viva, fortalecem-se as razões para uma mudança social radical. “O problema da ideologia também surge aqui: o discurso é ideológico na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação”.

Para nós, esse é um desafio importante porque é por meio dele que as pessoas se identificam com uma ou outra classe e podem se colocar em luta pela construção de um novo projeto de sociedade. Nos nossos dados, à medida que as pessoas se percebiam parte de identidades coletivas, revelavam-se sujeitos de transformação nas suas comunidades e escolas.

4) Reconfigurando a questão

Esse estágio está voltado a apontar contradições, lacunas, deficiências dentro dos aspectos considerados dominantes na ordem social (como é o caso das contradições nos tipos de interação dominantes), ou ainda mostrar diferenças e resistências (FAIRCLOUGH, 2005, p. 314).

Entendemos que, no decorrer do trabalho, algumas análises relacionadas às identidades, discursos e letramentos apresentam contradições que anunciam possíveis formas de mudanças na constituição da vida construída por meio das relações sociais.

5) Refletindo sobre a análise

Segundo Fairclough (2005, p. 314), o estágio 5 é um momento em que a análise se torna reflexiva, questionando, por exemplo, sua eficácia como apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos, a práticas acadêmicas nos dias atuais tão ligadas ao mercado e ao Estado.

Sob nosso olhar, as reflexões sobre as análises da temática em questão atravessam todo o trabalho, porque é o nosso olhar de pesquisadora, com todo o seu aspecto ideológico, que delimita a forma como assimilamos e construímos diálogos teóricos. Entretanto, pela natureza do trabalho, é no capítulo analítico que a nossa voz aparece com maior ênfase, pois é ali, como pesquisadora, que nos sentimos instigada a analisar, à luz das teorias, os dados que a pesquisa nos revelou.

1.5 QUESTÕES MOTIVADORAS

São as questões motivadoras que direcionam o estudo de acordo com os objetivos do trabalho. Elas são o desdobramento do nosso problema de pesquisa e uma direção do caminho a ser percorrido no processo de construção deste trabalho. Assim estão elaboradas as nossas questões:

- 1) Quais são os traços de identidades presentes no discurso dos educandos da LEdoC?
- 2) De que modo essas identidades são (re)construídas por meio do letramento acadêmico?
- 3) Quais as possíveis contribuições da LEdoC, com a formação na área de linguagens, para o processo de formação de identidades de sujeitos em formação para as escolas e comunidades camponesas?
- 4) Os egressos da LEdoC esperam, a partir do letramento acadêmico, assumir novos papéis em suas comunidades?

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 OBJETIVO GERAL

Investigar e analisar, por meio do discurso, como o letramento acadêmico contribui com os processos de formação identitária dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC/UnB.

1.6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Investigar quais são os traços de identidades presentes no discurso dos educandos da LEdoC;
- b) Identificar de que modo essas identidades são (re)construídas por meio do letramento acadêmico;
- c) Apresentar as possíveis contribuições da LEdoC, com a formação na área de Linguagens, para o processo de formação de identidades de sujeitos em formação para as escolas e comunidades camponesas;
- d) Investigar se os egressos da LEdoC esperam, a partir do letramento acadêmico, assumir novos papéis em suas comunidades.

1.7 A PESQUISA E A GERAÇÃO DOS DADOS

Até 2015, sem contar com os alunos da turma 5 (Zumbi dos Palmares), a LEdoC UnB formou 125 alunos, divididos nas áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, oriundos de assentamentos, acampamentos e comunidades quilombolas situados nos seguintes estados: Rio Grande do Sul – RS; Pará – PA; São Paulo – SP; Santa Catarina – SC; Rio de Janeiro – RJ; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul - MS; Goiás-GO; Distrito Federal – DF; Minas Gerais – MG. Esse quantitativo corresponde às seguintes turmas: 1 (2008-2011); 2 (Andréa Pereira, 2009-2012), 3 (Dandara, 2010-2013); e, 4 (Panteras Negras, 2011-2014). A turma 5, Zumbi dos Palmares, foi concluída segundo semestre de 2015, mas como a lista de formados ainda sofrerá alterações até o final de janeiro de 2016, optamos por não registrar a quantidade de egressos dessa turma.

É na área de Linguagens da quarta turma, Panteras Negras, que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos. Quando iniciamos a nossa colaboração na LEdoC, essa turma estava no quarto semestre, e com esses alunos vivenciamos diferentes atividades, como

organicidade¹⁹, atividades comemorativas, reuniões, aulas etc. A escolha por essa turma se justifica por ser com ela que tivemos maior tempo de convívio e aprendizados.

A pesquisa foi dividida em dois momentos: a observação participante, realizada no primeiro semestre de 2014, quando a turma estava no penúltimo semestre, e entrevistas, realizadas em diferentes momentos, no decorrer do ano de 2015. No primeiro momento, atentamo-nos às questões comuns à turma no tocante às suas práticas de letramento, discursos e identidades. No total, formaram-se pela turma de Linguagens 15 alunos. Para a entrevista escolhemos 04 educandos, a partir dos seguintes critérios: estar atuando nas escolas do campo; residir em comunidades quilombolas ou assentamentos; residir em área urbana e estar em atuação em áreas de Reforma Agrária; residir em área urbana e estar em atuação em espaços não associados ao campo.

A nossa intenção, com a realização das entrevistas, foi ter acesso ao discurso dos educandos de forma mais diretamente relacionada aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas dentro dos enquadres que delimitam nosso campo de pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos o desenho desta dissertação, registrando a nossa abordagem metodológica e, de forma detalhada, as questões motivadoras e objetivos que delineiam esta pesquisa. Nossa intenção é que, a partir deste capítulo, o leitor possa perceber como pensamos e construímos a escrita desse trabalho.

¹⁹ Para Araujo (2014) a organicidade se refere à relação estabelecida entre as diferentes instâncias na condução de um processo organizativo/formativo. É o elo entre as definições e encaminhamentos de uma dada organização, garantindo que eles não fiquem centralizados em uma pessoa ou grupo, ao qual seja incumbida a (ir)responsabilidade nas tomadas de decisões que são coletivas. Para maior conhecimento de o que é e como funciona a organicidade, ver Monografia de Ana Cristina de Araujo, apresentada à UnB e ENFF em 2014, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação em Linguagens das Escolas do Campo, orientada por Rosineide Magalhães de Sousa.

CAPÍTULO 2

2.0 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E IDENTIDADES: DIÁLOGOS TEÓRICOS

Neste capítulo, abordamos o discurso e as identidades. Entendemos que discutir esses temas, na atualidade, demanda abordar a mundialização do capital, pois esse movimento (re)configura tanto discursos quanto identidades. Apresentamos, no decorrer do capítulo, enfoques teóricos que advogam haver, na atualidade, uma crise de identidade. Pautamos a proposta dos Novos Movimentos Sociais em substituição à categoria de classe social. E, por fim, afirmamos nossa concepção de que as identidades são forjadas na luta de classes.

Ao tempo em que as relações sociais se estabelecem de modo articulado, a soma das ações empreendidas pelos sujeitos resulta no tipo de sociedade que construímos. Deste modo, as práticas de letramento, bem como as mudanças discursivas e identitárias, constroem-se, sob a perspectiva desta pesquisa, em consonância com as demais relações sociais, econômicas e políticas. Logo, discutir identidade implica em abordar a dinâmica de vida dos sujeitos nas relações que estabelecem cotidianamente; demanda perceber uma diversidade de letramentos em diálogo na formação do ser social e político; e, por fim, possibilita-nos compreender como os discursos são construídos e como constroem os sujeitos e as relações nas quais eles estão inseridos. Assim, o debate sobre identidades, letramentos e discursos é sempre atual, pois tem como palco a dinâmica da vida em sociedade.

Qualquer ciência que pretenda abranger o máximo da dinâmica dos processos sociais não pode deixar de fora o caráter interdisciplinar, pois não há uma área específica de conhecimento que analise, por si só, a dinâmica vida em sociedade. As relações se fazem de sujeitos plurais e de condições sociais sempre mutáveis. As teorias, existindo na materialidade da vida, constroem-se dentro de determinados recortes de tempo. Portanto, constituir-se de modo interdisciplinar implica uma construção teórica mais ampla e capaz de abranger um leque maior das relações sociais.

Este trabalho assume essa perspectiva interdisciplinar quando se ampara em teorias linguísticas, sociológicas, filosóficas e em correntes ligadas à Educação, especialmente à Educação do Campo. Elas não aparecem em nosso trabalho para reafirmar que esse venha a ser de caráter interdisciplinar, mas porque é uma prática na qual estamos inseridas, pois o *lôcus* da nossa pesquisa e o contexto no qual os sujeitos estão situados exige mais de uma corrente de pensamento.

2.1 UM POUCO MAIS DE ADC

Na década de 1950, o linguista estruturalista americano Zellig Harris publicou um trabalho, cujo título era *Discourse Analysis* (Análise do Discurso), em que pretendia investigar estruturas de linguagem superiores à frase – unidade básica do estudo gramatical (microlinguística). A ideia de tomar o texto como unidade de análise despertou grande interesse, especialmente na França, no final da década de 1960 (DIAS, 2011, p. 215).

Assentada sob novas perspectivas de linguagem, a Teoria Social do Discurso foi constituída com vistas a uma abordagem crítico-discursiva de questões sociais. Foi uma proposta desenvolvida inicialmente por Norman Fairclough, que trouxe influências da Linguística Crítica, desenvolvida na década de 1970 por um grupo de pesquisadores da Grã-Bretanha que partiam da tradição francesa (WODAK, 2001, *apud* DIAS, 2011).

O diálogo entre a essência social crítica e linguística justifica que este trabalho esteja baseado na tríade discursos, identidades e letramentos, pois compreendemos que os elementos discursivos representam e constituem identidades, ou seja, são formas de expressão e reconstrução identitária. Os eventos de letramento, por sua vez, são espaços e tempos de vivência discursiva que abrigam (re)construções de identidades.

A Análise de Discurso Crítica baseia-se na suposição de que a língua é uma parte irredutível da vida social, dialeticamente conectada a outros elementos sociais, de forma que não se pode considerar a língua sem levar em consideração a sociedade que dela faz uso. Portanto, a análise e a pesquisa sociais sempre devem levar em conta a língua. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003). É a partir do entendimento de intrínseca articulação do discurso com as práticas sociais que optamos por realizar um estudo que investiga as identidades, a partir das práticas discursivas, dos educandos da LEdoC.

A vida material da qual somos partícipes não se constrói de outro modo senão na articulação do discurso com outros momentos da prática social. Assim, a dimensão discursiva não se resume à produção, distribuição e consumo de textos, ela é ação de construção e reconstrução do mundo social. A dimensão de discurso que abordamos neste trabalho está embasada em Chouliaraki e Fairclough (1999) que entendem o discurso como um momento da prática social que é colocado em movimento interligado a outros momentos dessa prática.

Fairclough (2003) defende que a Análise de Discurso oscila entre um foco em textos específicos e um foco na “ordem de discurso”, ou seja, na estruturação social de uma

língua/linguagem e sua parceria com determinadas práticas sociais. A nossa concepção de discurso não se sustenta no vácuo das relações, mas na materialidade da vida presente. O discurso se transforma como parte das mudanças que ocorrem na vida social, ao mesmo tempo em que, também, transforma a vida social.

Fairclough (2003) discute a linguagem com ênfase na mudança social contemporânea e, especialmente, nas mudanças do capitalismo contemporâneo e o seu impacto em muitas áreas da vida social. Este autor usa o termo **novo capitalismo** para referir-se a mais recente de uma série histórica de reestruturações radicais pelas quais o capitalismo manteve sua continuidade fundamental. Fairclough (2003) chama a atenção que o termo “novo capitalismo” não insinua um foco exclusivo em assuntos econômicos. Ele defende que as transformações do capitalismo têm ramificações ao longo de toda a vida social, e, como tema de pesquisa, o “capitalismo novo” deveria ser interpretado, em sentido amplo, como o que concerne ao modo como essas transformações repercutem na política, na educação, na produção artística e em muitas outras áreas da vida social.

Este conjunto de transformações apontado por Fairclough (2003), sob o nome de novo capitalismo, é discutido, com diferentes denominações, pela maioria dos escritores da atualidade. Na seção seguinte, continuaremos essa discussão, embasada em Chesnais (1996) que utiliza a palavra mundialização do capital para se referir a esse conjunto de mudanças que reflete o avanço do capitalismo sobre todas as esferas da vida.

2.2 DISCURSOS E IDENTIDADES EM TEMPOS DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

Optamos por trazer as discussões de Chesnais sobre a mundialização do capital porque entendemos que seja a melhor definição para o conjunto de mudanças impostos pelo avanço do capital. Embora as discussões de Fairclough (2003) sejam próximas às de Chesnais (1996) no que se refere às consequências negativas do capitalismo, entendemos que não se trata de um capitalismo novo, é o mesmo e velho capitalismo que renova as suas forças e frentes de dominação. Uma das características do capitalismo é exatamente a sua constante renovação, recorrendo, inclusive, a velhas bases que nos aparecem com roupagens novas.

Para Chesnais (1996), a mundialização do capital, em que ingressamos no decorrer da década de 1980, refere-se a uma nova configuração do capitalismo mundial e aos mecanismos que comandam seu desempenho e regulação. O que há de novo nessa nova configuração é que o capitalismo parece ter triunfado e dominado todo o planeta, “mas os dirigentes políticos,

industriais e financeiros dos países do G7²⁰ cuidam de se apresentarem como portadores de uma missão histórica de progresso social” (CHESNAIS, 1996, p. 14).

Percebemos que é comum nas escritas da atualidade, sobretudo no tocante às identidades, a percepção de um conjunto de mudanças que estão acontecendo em todo o mundo, reconfigurando a forma de as pessoas serem e agirem nas suas vidas cotidianas. É bastante comum a referência a esse momento sob nome de globalização, modernidade, modernidade tardia, pós-modernidade. Chesnais (2001, p. 1996) alerta para a necessidade de olharmos as palavras com criticidade e prudência. É buscando ser prudente nas nossas convicções políticas que refletimos e revisamos o uso dessas palavras. À medida que o capital se mundializa, não são apenas os valores e as identidades que se universalizam e, tampouco, se trata somente de um mundo que “aproximou” as pessoas por meio das tecnologias. O capital avança para todas as partes do mundo em nome do lucro e da apropriação e centralização da riqueza para uma minoria, enquanto a maioria sobrevive em condições de pobreza e exploração. Portanto, não falamos apenas de um mundo globalizado, o que estamos discutindo é o crescente domínio do capital sobre a vida humana.

Entendemos que o universo das palavras não carrega em si a ideologia de uma ou outra classe, mas a forma de uso dá às palavras a clareza ou ocultação das forças que elas carregam. Segundo Chesnais (1996, p. 23), o adjetivo global surgiu no começo dos anos de 1980, nas grandes escolas americanas de administração de empresas, as célebres “*business management schools*” de Havard, Columbia, Stanford etc, e fez sua estreia a nível mundial pelo viés da imprensa econômica e financeira de língua inglesa, e em pouquíssimo tempo invadiu o discurso político neoliberal. Decerto, o contexto de surgimento e a rápida aceitação da palavra global referindo-se ao avanço mundial do capital não ocorreram por acaso. Ao tempo em que o capital avança destruindo a vida humana e o planeta, reinventando-se nas formas de apropriação e acumulação de riquezas, é ideal o uso de uma palavra que aparente um esvaziamento desse conjunto de relações sociais e políticas.

A opção pela palavra global não se dá de forma neutra, o seu próprio contexto de surgimento revela a sua vinculação com a ideia de máximo alcance das pessoas com a finalidade de ampliar as redes de dominação do capital. O centro da globalização, portanto, não é apenas a aproximação entre as diferentes pessoas no mundo, mas a ampliação de dominação do capital.

²⁰ Estados Unidos, Canadá, Japão, França, Alemanha, Reino Unido e Itália.

Esses termos, portanto, não são neutros. Eles invadiram o discurso político e econômico cotidiano, com tanto maior facilidade pelo fato de serem termos cheios de conotações (e por isso utilizados, de forma consciente, para manipular o imaginário social e pesar nos debates políticos) e, ao mesmo tempo, vagos. [...] cada qual pode empregá-los exatamente no sentido que lhes for conveniente, dar-lhes o conteúdo ideológico que quiser (CHESNAIS, 1996, p. 24).

Chesnais (2001, p. 6) explica que em inglês a palavra *global se* refere tanto a fenômenos ligados à (ou às) sociedade(s) humana(s) no sentido do globo como tal (é o caso da expressão “*global warming*” que significa “efeito estufa”), quanto a processos cuja característica é ser “global”, unicamente na perspectiva estratégica de um “agente econômico” ou de um “ator social” específico. Entretanto, quando a palavra globalização surge, na década de 1980, ela aparece revestida de outro significado:

Referia-se, de início, aos parâmetros pertinentes à ação estratégica do grande grupo industrial e à necessidade deste adotar uma aproximação e uma conduta “globais”, dirigindo-se aos mercados de demanda solvente, às fontes de abastecimento e aos movimentos dos rivais oligopólicos. Mais tarde, com a globalização financeira, ele estendeu-se até a visão do investidor financeiro e suas estratégias mundiais de arbitragem entre as diferentes localizações financeiras e os diferentes tipos de títulos (CHESNAIS, 2001, p. 6, grifo do autor).

Ao contrário da rápida assimilação da palavra globalização, oriunda da língua inglesa, o termo mundialização, de origem francesa, não foi tão facilmente aceito nem pelas organizações internacionais nem pelo discurso econômico e político francês. Para Chesnais (1996), isso se deve tanto ao fato de o inglês ser o veículo linguístico por excelência do capitalismo quanto ao fato de que o termo “mundialização” ter o efeito de diminuir, pelo menos um pouco, a falta de nitidez conceitual dos termos “global” e “globalização”.

Obviamente, é mais cômodo e menos arriscado o uso da palavra globalização, sobretudo pela sua associação com o sentido de mundo sem fronteiras e empresas sem nacionalidade, pois com isso o capital pode-se expandir deixando seus rastros de miséria por todo o mundo sem compromisso com nenhuma parte do planeta. “A palavra “mundial” permite induzir, com muito mais força do que o termo “global”, a ideia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento” (CHESNAIS, 1996, p. 24). É exatamente este o receio dos grandes grupos financeiros, se esbarrarem em algum tipo de controle que lhes impeça de livremente acumular lucro a todo custo. Com total liberdade, o mercado avança construindo

lucros que beneficiam uma pequena parte da população e gera miséria em quase todos os países do planeta.

Chesnais (1996, p. 25) explica que a globalização é apresentada quase sempre como um processo benéfico e necessário. Os relatórios oficiais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, admitem que a globalização tenha alguns inconvenientes, mas também vantagens. Assim, a saída para a sociedade, é adaptar-se às novas exigências e obrigações e, sobretudo, descartar qualquer ideia que procure orientar, dominar, controlar ou canalizar esse novo processo.

Com efeito, a globalização é a expressão das “forças de mercado”, por fim liberadas dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, e que as empresas tenham absoluta liberdade de movimento e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado (CHESNAIS, 1996, p. 25).

A mundialização deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escolha do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados, *e só a elas*. (CHESNAIS, 1996, grifo do autor). Para este autor, com exceção de uns poucos “novos países industrializados”, que haviam ultrapassado, antes de 1980, um patamar de desenvolvimento industrial que lhes permite introduzir mudanças na produtividade do trabalho e se manterem competitivos, está em curso um movimento tendente à marginalização dos países em desenvolvimento, o que revela o caráter excludente da mundialização do capital.

A mundialização é resultado de dois movimentos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob impulso dos governos Margareth Thatcher e Ronald Reagan (CHESNAIS, 1996).

É importante registrar a natureza econômica e política da mundialização, pois “o triunfo atual do ‘mercado’ não poderia ser feito sem as intervenções políticas repetidas das instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos” (CHESNAIS, 2001, p. 4, grifo do autor). Bogo (2010) registra que o poder, as leis e as alianças políticas também são

aprovados e sustentados pela força do dinheiro. É graças à relação de troca entre os Estados e os grupos industriais transnacionais que os investidores financeiros institucionais ocupam as posições de domínio que sustentam hoje e se mantêm tão à vontade nessas posições.

A grande liberdade de ação da qual eles gozam no plano doméstico e a mobilidade internacional quase completa que lhes foi dada, necessitaram de inúmeras medidas legislativas e reguladoras de desmantelamento de instituições anteriores e de colocação no lugar das novas (CHESNAIS, 2001, p. 5).

Diante da submissão dos governos ao avanço do capital, no mundo onde tudo se torna mercadoria, “os poderes públicos articulam as reformas para satisfazer aos interesses do imperialismo gerando mais miséria e descontentamento social” (BOGO, 2010, p. 16). Para esse autor, tal cenário deve-se ao fato de que o Estado sempre esteve a serviço da iniciativa privada. “Isso acontece porque o capital e o Estado possuem os mesmos investidores e controladores. Os grupos poderosos revezam-se no comando deste para garantir que as modificações de rumo sejam mais rápidas” (BOGO, 2010, p. 52).

Ao abordar a dominação capitalista, por meio de instituições que vivem de rendimentos, Chesnais (2001) explica que este projeto se concretiza mais facilmente à medida que os trabalhadores do setor público foram encorajados, senão intimados pelos partidos e os sindicatos com os quais eles tinham um mínimo de confiança, a “adaptarem-se” à mundialização”.

É importante percebermos que todas essas relações que constroem a mundialização do capital têm sustentação nas práticas sociais construídas – também – por meio do discurso. É preciso perceber também quais identidades estão em disputa, quais grupos têm o direito de existir e quais são exterminados em nome do capital. Falar de identidades é abordar um processo – também discursivo – de formação do ser humano, e é por isso que esse debate é importante. Entendemos que as identidades e as práticas discursivas se constroem no mundo onde vivenciamos experiências junto a outros sujeitos e, portanto, são influenciados pelas questões sociais, econômicas e políticas.

2.3 A MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E A CRISE DAS IDENTIDADES

Há, na atualidade, uma popularização do debate em torno das identidades, cuja percepção se dá na ampla literatura produzida neste período, nas mais diversas correntes de pensamento, e nas discussões de diversos grupos, tais como os relacionados à questão de

gênero, classe, etnia. Esses “debates” mostram o discurso como representação e ação no mundo social, pois mais do que discutir suas identidades, os grupos, partindo dos entendimentos construídos nesses diálogos, podem colocar-se em marcha – e em luta – exigindo seu reconhecimento e lugar.

A mundialização do capital tem influência sobre todas as formas de produção da vida, e como tal, está presente também nas culturas e identidades. Ao impor-se, mundialmente, o capitalismo dita as formas como as pessoas devem se relacionar e viver. Como esse avanço não se dá sem contradições, há, no interior da sociedade, forças que visam à sustentação e à superação desse modelo. Essas forças estão presentes nos enfrentamentos da classe trabalhadora com a classe dominante.

Diferentes teóricos têm discutido que o momento atual, denominado por eles de modernidade, pós-modernidade, globalização etc., provocou nos sujeitos uma crise de identidade. Neste trabalho, excetuando-se as citações diretas e indiretas e referências teóricas, irei referir-me a esse momento por meio do termo mundialização do capital. Hall (2005) entende que um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX, e no interior dessas transformações estão as crises identitárias vivenciadas pelos indivíduos.

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento—descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma "crise de identidade" para o indivíduo (HALL, 2005, p. 9).

Em defesa de um ponto de vista semelhante, Woodward (2000) registra que identidade e crise de identidade são bastante discutidas atualmente e parecem ser vistas por sociólogos e teóricos como características das sociedades contemporâneas ou da modernidade tardia²¹. Baumam (2001) usa os termos liquidez e fluidez como metáfora para se referir à modernidade tardia, que teve como papel principal o derretimento dos sólidos. “O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos econômicos”

²¹ Apesar da nossa opção pelo termo mundialização do capital, nas discussões teóricas manterei o termo usado pelos autores.

(BAUMAN, 2001, p. 10). A partir dessa abordagem, depreende-se que as estruturas que “limitam” os indivíduos, que lhes privam, de qualquer forma, de uma total liberdade, são derretidas. Assim, as estruturas que vinculavam o sujeito a uma história, a uma comunidade, a uma identidade coletiva, iriam deixando de existir. Destarte, os indivíduos, inseridos em uma modernidade líquida, tornar-se-iam também líquidos, adaptáveis a qualquer situação, sem forma definida, construir-se-iam de acordo com as formas nas quais fossem “despejados”. Segundo essa percepção, é esse estado de liquidez que lhes permite assumir tantas identidades quantas lhes sejam apresentadas sem, necessariamente, ter compromisso com um ou outro grupo.

Embasada em Giddens (1990), Woodward (2000) entende que as crises de identidade são características da modernidade tardia, e que sua centralidade só faz sentido no contexto das transformações globais definidas como características da vida contemporânea. Explica que a globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, os quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas. Essas novas identidades formam um grupo de “consumidores globais” que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si.

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2000, p. 21).

Segundo essa autora, sem um centro de referência comum, as pessoas reivindicam para si diferentes identidades, tais como: de gênero, étnica, linguística, nacional. Woodward (2000) entende que as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. Aponta como uma das características deste período histórico o colapso das velhas certezas e a produção de novas formas de posicionamento. Em sua compreensão, enquanto nos anos de 1970 e 1980 havia uma centralidade da luta política em torno de ideologias em conflito, essa luta agora se dá pela competição e conflito entre as diferentes identidades, o que tende a reforçar o argumento de que existe uma crise de identidade no mundo contemporâneo.

Hall (2000, p. 103), ao abordar a atualidade discursiva em torno do conceito de identidade, afirma que está se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas

identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, “todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada”.

Percebe-se em comum na fala desses autores o entendimento de uma transformação trazida pelo final do século XX incidindo sobre as identidades. De acordo com essas abordagens, tais transformações deram aos indivíduos uma multiplicidade de identidades. Ao invés de se sentir parte de um grupo específico, de uma classe determinada, ou seja, de possuir uma identidade que o vincule a um coletivo de forma mais sólida, os sujeitos escolheriam individualmente as suas identidades.

Diferente dessas abordagens, nós adotamos a percepção de Bogo (2010), que entende as identidades de gênero, de idade, de etnia, de cultura, a subjetividade e quantas outras possam ser privilegiadas nas discussões atuais, situadas no processo de transformação da sociedade – relacionadas e submetidas à identidade de classe – de exploradores e explorados – e pela oposição e luta entre elas – de um lado as forças que impõem a ordem e de outro as que se colocam contra ela, procurando subvertê-la, negando-a, e ao mesmo tempo, como forma de superação, afirmando outra ordem.

É esta também a nossa forma de compreender a identidade, pois percebemos a história como uma construção coletiva a partir das classes sociais. Acreditamos que a luta pela transformação material da vida é feita por sujeitos organizados, e não por indivíduos isolados. Não se trata de entender se o debate das identidades de gênero e etnia, por exemplo, são fragmentadas, mas em compreender que elas existem na afirmação ou negação de projeto de sociedade empreendido pelas classes. Portanto, mais do que lutar e reconhecer a igualdade de gênero e étnica, é necessário situar essas lutas ao processo de transformação da sociedade, e isso exige vinculação com a identidade de classe.

As mudanças impostas pela mundialização do capital são tratadas por Bogo como processos naturais do avanço do sistema capitalista, que exige a criação e expansão constante do mercado mundial, colocando em movimento constante e contínuas inovações produtoras da acumulação capitalista que levam a crises, mas que não significam o fim das contradições nem das referências teóricas e práticas. Como no passado, há reações e lutas que vão gerar rupturas.

É necessário analisar as mudanças que vêm ocorrendo mundialmente, principalmente de 1980 para cá, na profundidade que elas demandam, e este trabalho não é uma tentativa de análise. Entretanto, há algumas impressões que nos parecem importantes de serem

socializadas. Parece-nos que não é possível fazer um debate consistente sobre essas mudanças tomando por base somente o debate da identidade, ou mesmo fazê-lo desvinculado do conjunto de interesses que estão postos na mundialização do capital. Para Bogo (2008), os pós-modernos, induzidos pelo processo de individualização cada vez mais crescente no capitalismo, apegam-se ao conceito de identidade com a intenção de colocá-lo em destaque, sobrepondo-o ao conceito de classe social.

À medida que o capital avança sobre a humanidade deixa o rastro de exploração, miséria e degradação para a maior parte das pessoas. Em nome do lucro, avança sobre todas as formas de vida. A mundialização do capital, por meio de seus intelectuais, apresenta-se como se fosse um processo natural do mundo que “diminuiu as fronteiras” e agora as pessoas possuem uma rede maior de relações, estão inseridas em diversos contextos e, portanto, possuem uma variedade de identidades possíveis. Parece-nos que mais do que uma crise de identidade, há um risco à existência da humanidade, e a luta pela vida – pela nossa vida – significa o enfrentamento do sistema capitalista e a criação de um novo projeto de sociedade.

2.4 IDENTIDADES: DIÁLOGOS TEÓRICOS

Chouliaraki e Fairclough (1999) registram que a pluralidade e fragmentação da vida na sociedade da modernidade tardia foram destacadas, na literatura pós-moderna, com sua ênfase na diferença social. Esses processos possuem também sua natureza linguística. Para Silva (2000, p. 76), a identidade e diferença são interdependentes e possuem em comum a característica de ambas serem resultados de atos de criação linguística. “Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendente, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”.

Hall (2000) também registra a presença do discurso na formação da identidade. Entende que por serem construídas dentro, e não fora do discurso, precisamos compreender a identidade produzida em locais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Silva (2000) compreende que por serem atos de criação linguística, e por a linguagem possuir uma estrutura instável, a identidade e a diferença também são marcadas pela indeterminação e instabilidade.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Para Silva, à medida que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença podem ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade. “Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2000, p. 80). Nós entendemos que o discurso possui um papel fundamental em todas as práticas sociais, pois mais do que um meio de expressão e representação, ele é uma ferramenta na construção do mundo material. Logo, construímos as nossas identidades também discursivamente.

A literatura pós-moderna dá centralidade à diferença social na discussão da pluralidade e fragmentação da vida na modernidade tardia (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Silva (2000), Hall (2000; 2005) e Woodward (2000) apontam a diferença como elemento constitutivo da identidade.

Para Woodward (2000) a identidade é marcada pela diferença, pois para existir ela depende de outra identidade – que ela não é. A identidade é simbólica e social, pois, a afirmação da identidade tem causas e consequências materiais. Para ela, a representação, que inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos, posiciona-nos como sujeitos. “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2000, p. 18).

Silva (2000, p. 82) defende que onde existe a diferenciação, ou seja, a identidade e a diferença faz-se presente o poder. “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles””. Para esse autor, essa divisão significa a classificação, entendida como ato significativo pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes.

Silva (2000) explica que a mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias, ou seja, em torno de duas classes polarizadas, de modo que uma é sempre avaliada negativamente enquanto a outra sempre positivamente. Para ele, questionar a identidade e diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A

normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2000, p. 83).

Hall (2000) adota a concepção de que as identidades não são nunca unificadas. Para ele, na modernidade tardia elas são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Para este autor, as identidades estão sujeitas a uma historicidade radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação, elas, são construídas por meio da diferença, e não fora dela. Isso implica, segundo essa concepção, o reconhecimento de que é apenas por meio da relação com o outro que a identidade pode ser construída. Explica que as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em objeto.

Se a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam incluir e excluir, a identidade e a diferença se traduzem em declarações sobre quem pertence e quem não pertence; quem está incluído e quem está excluído. Essa divisão (que exclui um grupo e inclui outro) reflete relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

Essa organização em classes polarizadas implica em fixar uma determinada identidade como a norma e estabelecer formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Ao discutir a necessidade de representação da identidade e diferença, entendendo-as estreitamente ligadas a sistemas de significação, Silva (2000) define a identidade como um significado cultural e socialmente atribuído.

Segundo essa compreensão, é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Desse modo, quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que o questionamento da identidade e da diferença significa também o questionamento dos sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação.

2.5 A NEGAÇÃO DA CLASSE E A PROPOSTA DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Entendemos que a centralização do debate da identidade feito pelos pós-modernos tem a intenção de mascarar a situação política e econômica que demanda uma abordagem sobre as classes sociais. Dar ênfase a uma ou outra identidade, como se elas existissem fora das classes, é construir a falsa aparência de que as escolhas identitárias não se dão como meio de fortalecer ou romper com um ou outro projeto de sociedade.

Essa negação apoia-se na percepção de que uma das mudanças impostas pela mundialização do capital é o direito dos indivíduos de escolherem suas identidades e suas formas de agir no mundo. Defende-se que os indivíduos já não estão presos a “velhas estruturas”, ao contrário, a diversidade identitária produzida na atualidade permite-lhes a escolha da identidade individual e a negação da coletiva.

Para Woodward (2000) uma das características da modernidade é a mudança na estrutura de classe social. Recorrendo ao conceito de deslocamento, de Ernesto Laclau, explica que as sociedades modernas não têm qualquer núcleo ou centro determinado capaz de produzir identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros.

Houve um deslocamento dos centros. Pode-se argumentar que um dos centros que foi deslocado é o da classe social, não a classe como uma simples função de organização econômica e dos processos de produção, mas a classe como um determinante de todas as outras relações sociais: a classe como a categoria “mestra”, que é como ela é descrita nas análises marxistas de estrutura social. Laclau argumenta que não existe mais uma única força, determinante e totalizante, tal como a classe no paradigma marxista, que molde todas as relações sociais, mas, em vez disso, uma multiplicidade de centros. Ele sugere não somente que a luta de classes não é inevitável, mas que não é mais possível argumentar que a emancipação social esteja nas mãos de uma única classe. Laclau argumenta que isso tem implicações positivas porque esse deslocamento indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar (Laclau, 1990, p. 40) (WOODWARD, 2000, p. 29).

Para Woodward (2000, p. 20), as vantagens desse deslocamento da classe social podem ser ilustradas pela relativa diminuição das afiliações baseadas na classe, tais como os sindicatos operários e o surgimento de outras arenas de conflito social, tais como as baseadas no gênero, na “raça”, na etnia ou na sexualidade. Ao explicar que os sujeitos vivem em diferentes instituições, em cuja participação eles exercem graus variados de escolha e autonomia, Woodward (2000, p. 30) declara:

Em todas essas instituições, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos diante de outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando (Grifos da autora).

Consequência dessas mudanças, as lealdades políticas têm sofrido mudanças. As lealdades tradicionais, baseadas na classe social, cedem lugar à escolha de “estilo de vida” e à emergência da “política de identidade”. “A etnia e a ‘raça’, o gênero e a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação” (WOODWARD, 2000, p. 31).

A vida moderna, em seu conjunto de complexidades, exige dos sujeitos diferentes identidades, as quais, por sua vez, podem estar em conflito (WOODWARD, 2000). Assim, embora com um deslocamento dos centros e assumindo diferentes identidades, os sujeitos podem comportar para si identidades conflitivas.

Ao discutir a diversidade de identidades e os processos de mudanças sociais, Woodward (2000) propõe os Novos Movimentos Sociais, concentrados em lutas em torno da identidade. Esses movimentos surgiram no Ocidente, nos anos de 1960 e, especialmente, após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis.

Nesses “novos movimentos sociais” as lealdades políticas tradicionais, baseadas na classe social, foram questionadas por movimentos que atravessam as divisões de classe e se dirigiam às identidades particulares de seus sustentadores. Por exemplo, o feminismo se dirigia especialmente às mulheres, o movimento dos direitos civis dos negros às pessoas negras e a política sexual às pessoas lésbicas e gays. A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada (WOODWARD, 2000, p. 33-34). (Grifos da autora).

Para Woodward (2000) ao invés de uma organização em torno de uma classe social, os indivíduos terão por opção organizativa os Novos Movimentos Sociais, cuja política é centrada na afirmação da identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. “Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica” (WOODWARD, 2000, p. 34).

Bogo (2010) considera a centralidade do debate da identidade em substituição à classe social como uma maneira sutil de reavivar o revisionismo metafísico do final do século XIX, quando ocorreu a primeira crise de estagnação do capitalismo. O revisionismo é entendido por este autor como uma opção político-ideológica, fruto de formulações que se dispõem a ir até determinado ponto, mas não a romper com a ordem estabelecida. “É aliado, de primeira fileira, da contrarrevolução [...] por isso ele é perigoso para a luta de classes. Cumpre o papel de quebrar a identidade da teoria revolucionária com a negação do movimento das contradições” (BOGO, 2010, p. 125). Para este autor, é revisionista porque modifica os conceitos em sua essência e os aplica com outro conteúdo, que os descaracteriza totalmente, ou quando busca substituí-los por outros menos ofensivos, sem vigor e contrarrevolucionário.

Na nossa concepção, se não mudou o projeto de sociedade, se vivenciamos a realidade capitalista – e de um modo cada vez mais violento – são as classes a principal forma de organização social. Na produção da vida, um grupo minoritário segue explorando a maior parte da humanidade em nome da centralização da riqueza. Pensamos que propor movimentos centrados unicamente na identidade, a partir das ideias de liquidez e fluidez e, portanto, a acomodação dos sujeitos à realidade tal e qual ela se encontra, é uma forma de não enfrentamento ao projeto em curso e de não construção de outro modo de produção da vida, pautado na justiça social e igualdade de direitos. É exatamente esta a natureza da globalização, conforme discutida por Chesnais (1996), o esvaziamento da palavra em seu real significado para mascarar as situações de desigualdade que ela carrega.

Não acreditamos que escolher entre uma e outra identidade, de acordo com a situação vivenciada, signifique uma expressão de liberdade. É falsa a noção de liberdade se a reduzimos ao direito de escolher entre uma e outra forma de adaptação ao sistema capitalista.

Não negamos a diversidade de identidades, mas acreditamos que todas elas se dão em um projeto de afirmação da classe trabalhadora ou de submissão à classe dominante. No interior dos debates da identidade étnica, linguística, de gênero e quantas outras possam existir, estão interesses de classe e, conscientes ou não, afirmamos um projeto e negamos outro em cada prática discursiva e de letramento por nós vivenciadas.

2.6 IDENTIDADE E LUTA DE CLASSES²²

Nós compartilhamos da compreensão de Bogo (2010, p. 10), que entende que a existência do capitalismo implica na existência de classes. Para ele, “uma classe é a condição para a existência da outra na sua própria superação”. Na sociedade capitalista, essas classes são a dominante, dona dos meios de produção, e a dominada, que não os possui.

Bogo (2010, p. 27) explica a identidade ligada, em primeiro lugar, à categoria dialética “unidade e luta dos contrários”, ou seja, “uma coisa não pode existir sem que haja o seu oposto, e somente pode chegar-se à verdade, quando se conseguir encontrar seu contrário assim como vida e morte, senhor e escravo, burguesia e proletariado”. Acrescenta que, apesar de a identidade se contrapor a outra identidade, que é seu oposto, isso se dá mediado por contradições antagônicas e não antagônicas. Quando antagônicas temos a contradição principal no processo, uma parte quer eliminar a outra para se firmar como força dominante. O proletariado, que é a força antagônica à burguesia, precisa derrotá-la para ocupar o seu lugar na propriedade dos meios de produção. Porém ocupará com outra qualidade, superará a qualidade individualista anterior com a cooperada e solidária. Quando são contradições não antagônicas, como é o caso dos camponeses pobres e proletários, elas se dão em outra dimensão, relacionadas também com a produção individual da terra, em oposição à coletivização, mas estas serão superadas não pelo enfrentamento de classe, mas pelo desenvolvimento das forças produtivas (BOGO, 2010).

Em segundo lugar, explica Bogo (2010, p. 27), o movimento se relaciona ao movimento das negações constantes sejam na sua contradição principal seja nas contradições principais. “Na sua constituição interna cada realidade específica está em intensa negação em vista da superação do que é”. Exemplifica: “o adolescente é a negação da criança, o jovem é a negação do adolescente e o adulto a superação de todas as fases anteriores sem, contudo, deixar de carregar em si e no geral, novas contradições”. Argumenta o autor que essa negação não significa eliminar os aspectos no seu todo, mas imprimir novas características em contraposição às anteriores. Aponta, diante do avanço desenfreado do capital e da inviabilização da vida humana e não-humana, a necessidade de colocarmos em vigência o movimento da negação. É uma questão de continuarmos existindo, enquanto humanidade, negar um projeto de desenvolvimento que, se não superado, nos levará à barbárie.

²² Título do livro *Identidade e Luta de Classes*, de Ademar Bogo, publicado, em 2010, e reimpresso em 2013, pela Editora Expressão Popular.

Nossa identidade é também biológica, pois, ainda que em nível elevado da condição humana, possuímos uma proximidade com outros seres vivos. “Essa reunião passa a se chamar de população, que nada mais é do que uma espécie reunida” (BOGO, 2010, p. 39). As espécies não vivem isoladas, elas precisam se unir em um mesmo ambiente e, portanto, constituem uma comunidade biológica, “que não é formada apenas por pessoas, mas por todo um ambiente, do qual fazem parte os animais, as plantas, as bactérias e os vírus, ou seja, os cinco reinos convivem e colaboram uns com os outros” (BOGO, 2010, p. 37).

A identidade é histórica. “A principal referência que forja a identidade do gênero humano está no trabalho, ou, se preferirmos, na atividade social em que as pessoas desempenham e desempenham suas funções sociais para produzirem seus meios de vida” (BOGO, 2010, p. 41). Entretanto, com a divisão social do trabalho e propriedade dos meios de produção, o trabalho se transformou em uma atividade repulsiva e desumanizadora, uma atividade que se faz obrigado pela necessidade de sobrevivência. “Dessa forma, está montado e deriva daí o tripé das ‘perversidades do capital’: a exploração, a dominação e a alienação” (BOGO, 2010, p. 43).

Ao discutir a natureza atual do capitalismo, Bogo explica que a expansão do mercado mundial exige a padronização das mercadorias, e, portanto, a das pessoas pelo consumo e pelo modo de viver; ela também (re)produz a uniformização de todas as relações sociais, do pensar, do falar e do sentir.

A discussão da identidade não pode se dar desvinculada de um processo de luta pela sobrevivência humana, pois não há identidade se não houver homens e mulheres organizados socialmente. A identidade depende da existência humana, e é por isso que não concebemos uma discussão de identidade descolada das questões materiais que (in)viabilizam a vida.

Bogo (2010) afirma que há identidades feridas. Todos os bens da natureza – a terra, a água doce, as florestas, as sementes a biodiversidade – estão sendo afetadas pela ação do capital. A terra, considerada a base do planeta, vai aos poucos perdendo a sua identidade histórica, de mãe, ou Gaia, como a chamavam os gregos; o grande ser vivo que gera e alimenta a vida. Com essas mudanças, estão sumindo os aprendizados e as experiências dos povos (BOGO, 2010).

Ao abordar as ameaças à cultura e à identidade camponesa, Bogo (2010) aponta a organização social como resposta à dissolução histórica.

Os problemas sociais provocam as mobilizações e estas estruturam-se em movimentos de lutas que dão forma à classe social. É a história que aparece com um novo conteúdo. Os avanços na formação da consciência impedem de cair no corporativismo de que “cada um se basta a si próprio” e de que a organização política mais ampla não é necessária (BOGO, 2010, p. 100).

Para este autor, há um processo em andamento para a formação da classe. Ele ainda esbarra nas divisas de cada categoria e no apego corporativo exagerado que impede que se vejam as outras forças, mas caminhará para a unificação nacional. O capital obrigará a fazer isso. A Via Campesina, por exemplo, é um ensaio desta reunião de forças. Diferencia movimentos de classe de movimentos populares,

Os movimentos que se estruturam a partir de objetivos táticos e estratégicos caminham para formar a organização política de sua força e a constituição de sua classe social, como é o caso dos trabalhadores sem-terra que, ao se organizarem, entram para a classe camponesa. Por sua vez, os movimentos populares tendem a alcançar objetivos táticos e se dissolverem, tendo em vista que deles participam vários grupos, em que o determinante é a identidade temporária como objetivo (BOGO, 2010, p. 100).

A perversidade das empresas capitalistas, do mercado e dos próprios meios de comunicação é instituir aos poucos a normalização de uma identidade que lentamente ganha superioridade sobre a identidade existente. Os seus aspectos, mostrados como positivos, são tantos, que cada vez mais o tradicional e o normal histórico vão perdendo a credibilidade. A autoestima despedaça-se e o patrimônio cultural vai se tornando inútil para a convivência (BOGO, 2010).

A identidade, seja ela individual ou coletiva, é parte constitutiva do movimento dialético já feito, antecipando a expectativa do movimento que ainda fará a nova identidade, afirma Bogo (2010, p. 117). Partindo desse conceito de identidade e, somando a ele o entendimento que o ser humano é um constante vir a ser, nós podemos intervir no rumo da história, tanto individual quanto coletiva, e dar-lhe outro destino.

Diante dessa possibilidade de intervenção na história, Bogo (2010, p. 118) explica o surgimento da “identidade consciente”, afirmando que “trata-se de compreender o que é de fato a realidade em que vivemos”. Essa identidade eleva-se para a “autoconsciência”, “que nos permite saber o que de fato queremos fazer de nós mesmos enquanto classe”.

Assim, na coletividade buscamos produzir auto identidade que se enraíza na autoestima e, então, os passos dados deixam de ser aleatórios e em vão. Comprovamos pela própria experiência o que disseram os antigos filósofos,

que “a história é um progresso sem fim”. Logo, a identidade se caracteriza pela experiência já feita e pelas perspectivas que se abrem a partir da intervenção do sujeito coletivo na história (BOGO, 2010, p. 118).

Como resposta às perguntas: “em que se baseia a construção histórica e cultural da identidade? Será nos interesses econômicos, políticos e ideológicos? Será nos interesses religiosos, morais, estéticos? Será nos sentimentos e visões utópicas?” Bogo (2010, p. 118) explica que “uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, é nelas que precisamos nos fixar para entender que ela também tem, na vida social, natureza de classe”.

Percebemos, na teoria de Bogo, uma nova perspectiva de abordagem da identidade. Embora a identidade seja construída também por elementos da subjetividade, é na materialidade da vida que ela se produz. É também no movimento das relações que nós estamos situados e nele agimos, guiados pela nossa identidade, na construção do meio social do qual somos parte.

As discussões feitas neste capítulo trouxeram a abordagem teórica sobre identidade, apresentando diferentes concepções acerca do tema. Defendemos o necessário entendimento da mundialização do capital sobre a vida, inclusive no tocante à formação discursiva e identitária, pois o avanço do capitalismo provoca mudanças em todas as esferas da vida, e isso implica a compreensão de como nossos discursos e identidades estão postos nesse movimento de construção da sociedade. Finalizamos a escrita deste capítulo, defendendo a nossa percepção de que a identidade é forjada na luta de classes.

CAPÍTULO 3

3.0 OS LETRAMENTOS E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA LEDOC

Neste trabalho, discutir letramentos que constituem identidades dos ledoquianos, implica em compreender que a Licenciatura em Educação do Campo é um contexto que abriga diferentes práticas de letramento acadêmico. A partir desse entendimento, registramos brevemente o histórico da Educação do Campo, passando, em seguida, a abordagem da Licenciatura em Educação do Campo, nosso contexto de pesquisa. Todavia, antes de nos adentrarmos na discussão do Letramento, lembramos que ainda há uma negação do letramento escolarizado para grande parte da população Brasileira. Passamos, então, à discussão do letramento promovendo um diálogo entre letramento e escolarização, e seguimos abordando os letramentos autônomo e ideológico, bem como as práticas e eventos de letramento para, em seguida, iniciar a discussão de letramento acadêmico, dando ênfase ao letramento situado na LEdoC.

3.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A necessidade de pautarmos a Educação do Campo já nos indica que havia um campo ao qual era – e ainda é – negado o acesso à educação em todos os níveis, muitas vezes resumida ao Ensino Fundamental I, ou seja, da alfabetização ao 5º ano. O acesso ao Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, comumente, implica a saída dos educandos da sua comunidade e o deslocamento para as cidades circunvizinhas. O Ensino Médio é uma realidade ainda mais rara no campo brasileiro, e o Ensino Superior um sonho com poucas chances de realização.

Percebemos, pelo cenário da Educação historicamente pensada para a população do campo, um descaso com esses povos. Arroyo, Caldart e Molina (2004) abordam o silenciamento e o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais, e situam o Movimento Por Uma Educação do Campo como meio de denunciar esse esquecimento por órgãos governamentais e dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa. O Movimento da Educação do Campo é iniciado no Brasil em 1998, quando se cria o PRONERA, que tinha como primeira linha de ação a Educação de Jovens e Adultos, de Escolarização Básica, de elevação do nível de escolaridade dos Sem Terra.

A Educação do Campo é protagonizada pelos trabalhadores rurais em luta pelo acesso primeiramente à terra e, posteriormente, pelo direito a uma Educação no e do Campo. Pelo

seu histórico, é necessário pensar a Educação do Campo no contexto da Questão Agrária Brasileira, que é marcada pela extrema concentração das terras nas mãos de pequenos grupos.

A Educação do Campo [...] vem como parte das lutas dos camponeses pra continuar existindo enquanto camponeses. Então, eles passam a dentro das suas lutas a associar, de uma maneira muito forte e muito intrínseca, o acesso ao conhecimento e luta pela terra. Então, o Movimento da Educação do Campo é parte desse processo da luta dos camponeses pra continuar existindo enquanto tal, pra continuar garantindo a sua reprodução social a partir do trabalho na terra. E a luta pelo direito à escolarização, pelo conhecimento, vem se somar a essa luta na perspectiva de que o conhecimento científico seja também uma estratégia de resistência dos camponeses para manter o seu modo de vida, seus saberes, enfim, a sua existência social a partir do trabalho na terra (MOLINA, 2015, Informação verbal²³).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004) registram que no modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, ou diante de pressões sociais. Para esses autores, a situação da educação no meio rural hoje retrata bem esta visão.

O projeto de Educação do Campo se constrói sob contradições diversas. Por um lado estão as crises do próprio modelo de desenvolvimento, por outro está a reação da população camponesa que não aceita esta marginalização e exclusão e passa a lutar pelo seu próprio lugar no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004).

A Educação do Campo nasceu como mobilização e pressão dos movimentos sociais por uma dinâmica educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação de lutas dos Sem Terra, pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade (CALDART, 2008).

Nesse movimento, os trabalhadores do campo vão se afirmando e se impondo como sujeitos da sociedade em construção. Dizem nas suas mobilizações, nas diversas formas de

²³ Entrevista ao Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, no IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014, realizado em Havana, de 10 a 14 de fevereiro de 2014.

resistência e de luta, que é preciso se reconhecer o campo como território de produção de vida e de culturas. São os sujeitos do campo os responsáveis pelas conquistas na Educação do Campo, mas não os sujeitos individuais e sim a sua coletividade, representada por diversos movimentos sociais, a exemplo do MST.

Caldart (2008) ensina que o conceito de Educação do Campo é novo e ainda está em construção, mas, mesmo na sua pouca idade, não deve ser percebido desvinculado do seu contexto, qual seja, o lugar dos sujeitos camponeses. Esse é um conceito próprio do nosso tempo histórico e que só pode ser compreendido e discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

É importante termos claro quem são os sujeitos dessa Educação para não construirmos uma visão, mesmo dentro da Educação do Campo, de que estamos buscando respostas e formas de intervir para a vida camponesa, relegando aos trabalhadores que lá vivem a passividade dessas propostas. A universidade é que aprendeu com os trabalhadores organizados, e, a partir desses diálogos, oportunizou espaços de democratização da educação. Portanto, os trabalhadores são tão sujeitos quanto as universidades nesse processo de construção de um campo para a vida, para o reconhecimento dos saberes, para perpetuação das formas de luta.

O propósito da Educação do Campo é construir 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 apropriação. Isso significa o projeto de uma Educação **DO** e **NO** Campo. A Educação **do** Campo significa a percepção do campo no sentido de pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira, conforme o artigo 6 e 206 da Constituição atual (BRASIL, 1988). Essa luta por uma Educação que seja **do** Campo significa que não basta ter escolas *no* campo, ou seja, no seu espaço físico, o que nós queremos é ajudar a construir escolas *do* campo, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2004).

A escola do campo precisa ser uma escola viva, aberta à diversidade de saberes, de identidades e de valores do povo camponês. Pensar uma escola ligada à vida dos sujeitos que vivem e trabalham no campo demanda também discutir o próprio campo no qual essa escola está situada. Exige também entender e enfrentar o projeto de desenvolvimento que faz

avançar o capitalismo no campo e coloca em risco a existência da vida camponesa, já que para este modelo de desenvolvimento, o campo é visto apenas como espaço para produção de lucro para grandes empresas multi e transnacionais.

Apesar do reconhecimento de que o cenário da Educação do Campo vem sendo alterado e melhorado nos últimos anos, às vezes, isso ainda acontece por meio de iniciativas pontuais, projetos, programas e práticas comunitárias, e isso é insuficiente. É necessário pautar as demandas da educação no campo das políticas públicas. O Estado precisa ser pressionado até que assegure a garantia desse direito. Para Caldart (2008, p. 150), a luta em torno das políticas públicas é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo à educação.

3.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação específica para professores do campo ou para a atuação no campo se iniciou com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Em 2008, criou-se o Procampo e, recentemente, os cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011).

As Licenciaturas em Educação do Campo são resultados das lutas dos movimentos sociais e sindicais que conquistaram uma política de formação inicial para educadores do campo, materializada por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD²⁴, do Ministério da Educação. Antes de instituir-se oficialmente, o Procampo teve sua proposta formativa executada a partir de experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (MOLINA e SÁ, 2011).

A partir dessas experiências a Secad amplia a possibilidade de execução desta graduação lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para que instituições de ensino superior de todo o país pudessem se candidatar à sua oferta. Como decorrência deste processo, em 2011, no Brasil, trinta instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país (MOLINA e SÁ, 2011, p. 13-14).

²⁴ Hoje essa Secretaria se chama Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

A Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, curso regular da Faculdade UnB de Planaltina – FUP, formulada pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Edital 9, de 23 de abril de 2009²⁵, tem como objeto a escola de Educação Básica do campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Molina e Sá (2011) registram que os princípios que regem as práticas formativas na LEdoC trazem como pano de fundo questões sobre as especificidades do perfil de educador do campo que se intenciona formar. “[...] A Educação do Campo nasce comprometida com a transformação das condições de vida do povo brasileiro que vive no campo, e simultaneamente, contribuir para promover mudanças estruturais neste território, cuja vinculação com a cidade é inexorável” (MOLINA e SÁ, 2011, p. 39).

O vestibular, específico para as turmas da LEdoC, acontece anualmente, com oferta de 60 vagas destinadas a quilombolas, assentados e acampados de Reforma Agrária, bem como a professores em exercício nas escolas do campo. Com a presença desse curso, a FUP torna-se um rico espaço de encontro de culturas, valores e crenças. Acontece uma reunião não apenas de pessoas advindas de diferentes comunidades e realidades, há um encontro de histórias, concepções de vida, sonhos e desafios.

Molina e Sá (2011, p. 36) registram que o curso pretende formar e habilitar profissionais que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, que estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas junto às populações do campo. “Tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, que tenham condições de trabalhar também na gestão de processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno”.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo segue a pedagogia da alternância, que divide a carga-horária do curso em dois momentos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Aquele se refere ao período no qual os educandos têm aulas práticas e teóricas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para a realização de tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam os valores que portam. O Tempo Comunidade é o momento em que os educandos realizam atividade de pesquisa de sua

²⁵ Apesar de a data ser o marco da institucionalização junto ao MEC, a Universidade de Brasília – UnB já ofertava a referida licenciatura desde 2007, quando ingressou a primeira turma. Encontrava-se, quando da publicação do edital, já com a segunda turma em curso e a terceira com processo de seleção finalizado.

realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos (MST, 2005).

Na LEdoC, as etapas de TU equivalem aos semestres dos cursos regulares, com duração aproximada de 60 dias, com 8h/a, de segunda a sábado, quando os educandos ficam em alojamento coletivo construído na área da universidade destinado, prioritariamente, à LEdoC. O Tempo Comunidade, por outro lado, ocorre nas comunidades de origem dos educandos e nas escolas escolhidas para a inserção, conforme orientação docente. O Projeto Político Pedagógico (PPP) define como escolas de inserção aquelas localizadas nas comunidades que atendam crianças e jovens das comunidades, mesmo que localizadas fora da comunidade.

A inserção em TC é orientada pelos educadores durante o TU. Mas, o acompanhamento docente vai além da orientação, há um acompanhamento “*in loco*”: “O acompanhamento terá como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo/Espaço comunidade, dando suporte aos educandos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção, orientando-os no planejamento de ações e na identificação e resolução de problemas” (PPP/LEdoC, 2009, p. 23).

Compreendemos a alternância como uma pedagogia que vincula os sujeitos do campo à sua comunidade, à escola e às demais relações que ocorrem no seu contexto de produção da vida. Desse modo, afirmamos a formação de sujeitos não somente para atuar nas escolas, mas também para compreender a dinâmica da vida no seu entorno, nas comunidades e nas relações com os sujeitos assentados e acampados.

Ela [A pedagogia da alternância] brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo que buscaram integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra (MST, 2005, p. 204).

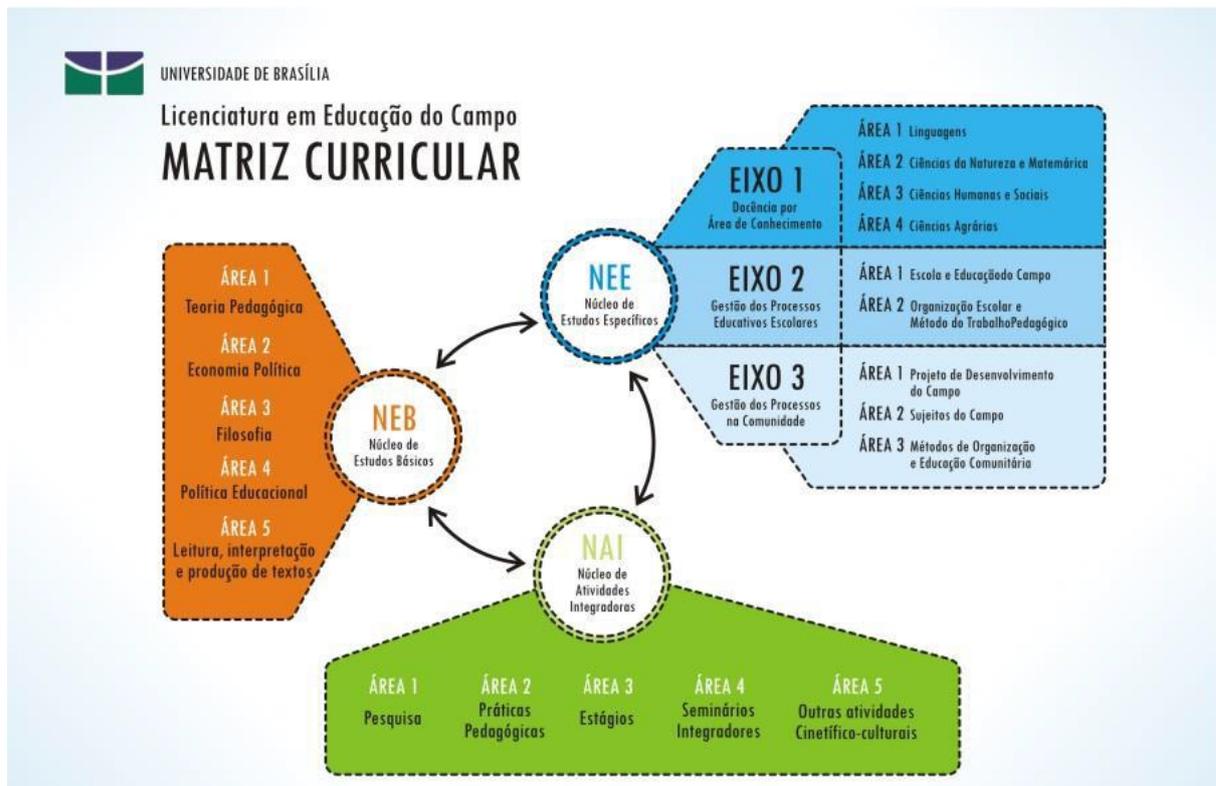
A Licenciatura em Educação do Campo traz o campo para a universidade e leva a universidade para o campo. Entendemos que o conhecimento historicamente produzido e acumulado pelas universidades é de fundamental importância à formação docente, mas atribuímos igual significação aos demais saberes oriundos das relações que estes sujeitos estabelecem, seja na vivência com a terra, com a cultura, com outros sujeitos, e/ou com as práticas sociais e educativas.

A LEdoC licencia em Educação do Campo e habilita em duas áreas do conhecimento: Linguagens, e Ciências da Natureza e Matemática. Os educandos escolhem entre uma e outra área de habilitação.

A formação por área trata de organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar, e mudar o modo de produção do conhecimento na Universidade e na Escola do Campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade (MOLINA e SÁ, 2011, p. 48).

A matriz curricular do curso procura promover um trabalho pedagógico interdisciplinar, a partir de uma estrutura organizada em três Núcleos estruturantes: Núcleo de Estudos Básico (NEB), Núcleo de Estudos Específicos (NEE) e Núcleo de Atividades Integradoras (NAI), conforme ilustrado na imagem a seguir.

Foto 2 – Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo



Fonte: PPP da LEdoC (2009).

Foi na área de Linguagens, na quarta turma (Panteras Negras), que nossa pesquisa foi concretizada. As observações foram realizadas nas atividades da disciplina de Tópicos de Linguística Avançada, com ênfase em Análise de Discurso, que está inserida no eixo 1 do

NEE. Os sujeitos entrevistados também são todos dessa área de habilitação e turma, conforme detalhado no capítulo analítico.

3.3 LETRAMENTO

Entendemos que é inserido no conjunto das práticas sociais que os sujeitos se constroem, e à medida que vão adquirindo novos letramentos, as suas identidades também vão sendo modificadas, pois adquirem outros conhecimentos, vivências e modos de ser e estar no mundo. Para Street (2007), as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, pois quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Nesta seção, discutiremos conceitos de letramentos, práticas e eventos de letramento, letramento como prática social e situaremos a influência do letramento acadêmico na constituição identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo. Entretanto, antes de iniciarmos essa discussão, é importante registrar que o Brasil, em pleno século XXI, apesar de significativos avanços em diversas áreas, ainda não conseguiu garantir a todos os brasileiros o acesso à educação formal. Assim, quando fazemos quaisquer debates acerca desse tema, fazemo-los em um país que possui diferentes realidades de letramentos.

Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, referente ao ano de 2013 e publicado pelo Ministério da Educação – MEC, informa os dados do analfabetismo das pessoas com idade igual ou superior a 15 anos, revelando, por um lado, que há um avanço no acesso à educação formal, mas, por outro, indica que o Brasil ainda tem uma dívida enorme com a sua população no tocante à Educação, sobretudo no que se refere às pessoas idosas. Os dados demonstram que em 2013 apenas 1,0% das pessoas com idade igual ou superior a 15 anos eram analfabetas. Verifica-se, entretanto, que à medida que a idade avança, distanciam-se também as possibilidades de acesso à Educação. A população entre 20 e 24 anos corresponde a 1,5%. Em relação às pessoas com idade entre 25 a 29 anos o percentual sobe para 2,3%. A faixa-etária compreendida entre 30 e 39 anos corresponde a 4,6% de pessoas analfabetas. Esse percentual dobra quando se trata das pessoas com idade entre 40 e 59 anos, que corresponde a 9,2%. É alarmante o percentual de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos que são analfabetas, que correspondem a 23,9%. Todos esses dados tomam por base as informações referentes ao ano de 2013 (MEC, 2013).

“O Brasil vai esperar os adultos analfabetas morrerem para acabar com o analfabetismo”. Essa frase, ouvi-a de um amigo, eu uma conversa informal. Olhando para os dados, isso parece se confirmar. Talvez isso tenha a ver com o fato de as pessoas acima de 60 anos não serem mais úteis ao mercado de trabalho, na condição de mão de obra.

Molina (2015) registra que, atualmente, o índice de analfabetismo no campo é muito mais alto do que na cidade. Ela explica que o Movimento da Educação do Campo, surgido no Brasil em 1998, com a criação do PRONERA, tem como primeira ação projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Escolarização Básica, de elevação do nível de escolaridade dos Sem Terra, porque, nesse período, tinha sido recém-concluído o Primeiro Censo Nacional de Pesquisa nas áreas de Reforma Agrária e tinha-se constatado um nível muito alto de analfabetismo, com um percentual de 43% de analfabetos nos Assentamentos.

Molina (2015) entende que esse percentual baixou, mas muito pouco, pois são vários os problemas estruturais na Educação de Jovens e Adultos, um deles é que o estado brasileiro não reconhece isso como um grande problema.

O que o Brasil fez foi avançar na “pretensa” universalização do acesso da Educação Básica, só que o que nós consideramos universalização não é de fato universalização porque o Governo está considerando as taxas de ingresso, mas não as taxas de egresso e nem as condições de aprendizagem daqueles que estão na escolarização Básica [...] (MOLINA, 2015. Informação verbal).

Quanto à população escolarizada, a média é de 7,7 anos de anos de estudo, ou seja, não alcança sequer o término do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Essa média tem por base as informações do INEP, publicadas pelo MEC, referentes ao ano de 2013.

Segundo a Estatística de Educação Básica, publicadas pelo INEP em referência ao ano de 2014, em nível de Brasil temos um total de **49.771.371** matrículas na Educação Básica. Desse percentual, a Educação Infantil corresponde a **7.855.991** das matrículas, sendo 2.891.976 em creches e 4.964.015 na Pré-Escola. No Ensino Fundamental, temos **28.459.667** matrículas, sendo 15.699.483 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 12.760.184 nos anos finais (6º ao 9º ano). Percebe-se que há uma queda no número de matrículas dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, isso significa 2.939.299 matrículas a menos. O Ensino Médio corresponde a **8.300.189** alunos matriculados, ou seja, **20.159.478** alunos matriculados no Ensino Fundamental não ingressaram no Ensino Médio.

Em relação ao Ensino Superior, o censo de 2013, publicado pelo INEP em 2015, revela que em 2013 tínhamos um total de **7.305.977** alunos matriculados, somados todos os alunos das Universidades (3.898.880), Centros Universitários (1.154.863), Faculdades (2.131.827) e Institutos Federais e Cefet's (120.407). Se confrontarmos os números de matrículas na Educação superior com a Educação Básica, isso vai nos revelar que dos 49.771.371 alunos que ingressaram na Educação Básica, 42.565.394 não tiveram acesso à Educação superior. Outro fator que é importante chamar a atenção é que estamos falando apenas em número de matrículas, sem mencionar a evasão que há em todos esses segmentos.

Esse acesso, desde a alfabetização até o Ensino Superior, é ainda mais precário para as populações que vivem no campo. Historicamente, a educação pensada para o campo se resumia às primeiras séries do Ensino Fundamental, e os professores, geralmente, possuíam uma formação precária. É desse contexto de negação de direitos que surge, protagonizado pelos movimentos sociais do campo, a denúncia do descaso do poder público com a educação dos sujeitos camponeses.

Molina (2015) registra que no tocante à Educação do Campo, para cada seis vagas nos anos iniciais, temos duas nos anos finais, e para cada seis do Ensino Fundamental, temos uma no Ensino Médio. Então, na verdade, o que o Estado garante no Campo é a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não pretendemos nos alongarmos nesse debate, mas fizemos esse registro para situar dentro de qual contexto estamos falando de letramento. Estamos discutindo letramento acadêmico em um país onde ainda há um alto número de analfabetos e, por conseguinte, poucas pessoas têm assegurado o direito ao Ensino Superior.

3.4 COMEÇANDO A CONVERSA: CAMINHOS DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO

Até a década de 1980, aproximadamente, havia uma “grande divisão” no estudo da linguagem, cujo entendimento polarizava a oralidade e a escrita em eixos de ensino separados. No plano individual, essa teoria coloca de um lado os letrados e de outro os iletrados. Aqueles eram vistos como pessoas dotadas de raciocínio, capacidades cognitivas, facilidades com lógica, abstração e operações mentais superiores. Os iletrados, por outro lado, eram considerados como incapazes de pensar mais abstratamente, mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política (STREET, 2014).

No âmbito social, essa teoria postula que há uma diferença entre sociedades que são plenamente alfabetizadas e aquelas que possuem apenas um pequeno grupo letrado. Desse modo, o avanço econômico estaria condicionado ao letramento, pois ele possibilitaria aos indivíduos a convivência com a industrialização, progresso, modernidade, e participação na ordem econômica mundial. Assim, em um país majoritariamente letrado, os grupos que possuíssem um letramento precário teriam vantagens ou ficarão “atrasados”, e seria o seu analfabetismo uma causa disso: “vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social” (STREET, 2014, p. 38).

Em resposta e negação a essa concepção de leitura e escrita centrada do indivíduo, como um código a ser adquirido solitariamente, surge a proposta do letramento, cuja palavra é uma tradução da palavra inglesa *literacy* e significa a condição de “ser letrado”. No Brasil, a palavra letramento surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas em meados dos anos 1980, no discurso de especialistas dessas áreas. Uma das primeiras ocorrências está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, publicado em 1986, pela editora Ática. Depois, Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, publicado em 1988, pela editora Pontes, distingue alfabetização e letramento. É nesse momento que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 1999).

Soares (1999) explica que novas palavras são criadas (ou as velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Aponta a mudança na maneira de considerar o acesso à leitura e à escrita no nosso país: parte-se da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever para a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Este debate traz aos pesquisadores brasileiros o desafio de compreender a escrita não apenas do ponto de vista psicolinguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder. “A escrita, na concepção do letramento, não é um acontecimento adquirido de modo solitário e individual, mas o produto de práticas socioculturais de escrita de determinada cultura” (VIEIRA, 2003, p. 253).

O letramento é definido por Soares (1999, p. 18) como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Rios (2015) contrapõe essa visão e se reporta aos Novos Estudos do Letramento - NEL, que compreende o letramento com um sentido de uso da leitura e da escrita em contextos socioculturais diversos. Rios

(2015) explica que esse conceito diferente do atribuído à da condição de quem sabe ler e escrever, pois é um conceito que ressalta a questão de atividade material da leitura e escrita. A compreensão de estado de quem saber ler e escrever há um trabalho com a estatística dessas pessoas.

Exatamente por ser uma estatística é uma fotografia, é algo que a gente pode dizer estático. Já o conceito de letramento como ato que envolve atividade de escrita, de leitura, ou mesmo imagens combinada com a escrita na linguagem verbal, você tem aí uma ideia de dinamicidade, e não de estaticidade do outro conceito. Então, nós estamos falando de coisas diferentes, ou seja, as ideias sobre o mesmo tema elas são diferentes em um e outro conceito (RIOS, 2015. Informação verbal²⁶).

Na visão de Rios (2009) o “letramento não se restringe ao que se faz de leitura e escrita na escola, muito menos ao início de escolarização, e se refere também a uma disciplina científica”, daí a confusão de um e outro termo. O autor sugere que para desfazer essa confusão, seria recomendado designar o sentido da disciplina de Letramento por Estudos do Letramento.

Assim, o termo ‘letramento’ estaria livre para referir-se, com certa exclusividade, ao processo por que indivíduos e coletividades passam em sua história de vida. Isto traria a vantagem de fixar a visão do letramento como algo em que as pessoas estão em constante experiência de aprendizagem, em um contínuo de mudanças, à medida que engajam em novas situações ao longo da vida (RIOS, 2009, p. 2).

A alfabetização, portanto, não é o Letramento em si, é um dos letramentos que os sujeitos se apropriam (ou não) ao longo da vida. “[...] a alfabetização passa a ser um período na história de letramento do indivíduo, podendo acontecer no interior da escola ou não” (RIOS, 2009, p. 2).

Destarte, a centralidade da concepção de letramento está em compreendê-lo no processo de produção da vida, como uma prática a mais dos sujeitos que vivem em sociedade, e essas relações, como em todas as demais interações sociais, se dão mediadas por interesses, logo, são ideológicas.

A portuguesa Carminda Silvestre (2015), ao discutir o conceito de *literacia* também situa as discussões de letramento como um conceito que requer discussão e redefinição para fazer face à realidade de hoje, devendo superar o entendimento da *literacia* como um fim em

²⁶ Vídeo apresentando curso de Letramento e alfabetização em práticas sociais, disponível no Youtube.

si mesma, e passando a significar uma forma de preparar o indivíduo para a vida, ou seja, um processo. “Desta forma, o entendimento do conceito parece orientar-se para uma efetiva participação do indivíduo nos processos sociais. Estamos perante uma ressemantização, ou seja, uma mutação semântica de um estado “ser literato” (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p. 99).

Ao abordar as possibilidades de compreensão do Letramento com campo de estudo e como processo ocorrente na vida social, Rios (2009) explica que:

[...] se um(a) estudioso(a) parte do pressuposto de que o letramento é um ponto de chegada após um tempo de escolarização, tem-se então que para ele ou ela o que deve ser estudado é o que o indivíduo sabe fazer de leitura e escrita em decorrência desse tempo que passou na escola. Se, por outro lado, outro (a) estudioso (a) pensa que o letramento compreende tudo que um indivíduo tenha feito de leitura e escrita em sua vida, então estamos diante de uma visão mais ampla e aplicada a todas as esferas da vida social (RIOS, 2009, p. 1).

É este último sentido – o letramento como processo ocorrente na vida social - que mais se aproxima do conceito de letramento que tem ganhado força nos últimos anos, e é nesse sentido que nos referimos aos letramentos. Rios (2009) entende que o letramento tem início na vida de um indivíduo desde que esteja exposto a textos ou a falas que tendem a reproduzir a linguagem de textos e que são posteriormente reconhecidas quando o indivíduo lê esses textos. Nós compartilhamos dessa concepção de letramento.

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

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

De acordo com Barton (1994), para que se tenha uma visão integrada sobre letramento, três áreas devem ser abordadas: a social, a psicológica e a histórica²⁷. Explica o autor que considerar o letramento como um sistema simbólico obriga a qualquer um abarcar o

²⁷ Este texto foi traduzido por Guilherme Veiga Rios.

social e o psicológico; é um sistema de representação do mundo para nós mesmos – um fenômeno psicológico; do mesmo modo, é um sistema de representação do mundo para os outros - um fenômeno social.

Barton (1994) aborda o letramento a partir do uso que as pessoas fazem dele, e não da aprendizagem formal do letramento. Ela – a abordagem – é parte da vida e das atividades diárias, com as quais as pessoas estão envolvidas. Assim está esboçada a abordagem de letramento:

- 1) O letramento é uma atividade social e pode ser melhor descrito em termos de práticas de letramento, com as quais as pessoas se envolvem em eventos de letramento.
- 2) As pessoas têm diferentes letramentos, dos quais elas se utilizam, associados aos diferentes domínios da vida. Essas diferenças são incrementadas por meio das diferentes culturas ou períodos históricos.
- 3) As práticas sociais das pessoas estão situadas em relações sociais mais amplas. Assim, faz-se necessário descrever a situação social dos eventos de letramento, incluindo as formas pelas quais as instituições sociais mantêm letramentos particulares.
- 4) O letramento está firmado sobre um sistema de símbolos. É um sistema simbólico utilizado para comunicação e como tal existe em relação a outros sistemas de intercâmbio de informação. É uma forma de representação do mundo para outros.
- 5) O letramento é um sistema simbólico utilizado para a representação do mundo para nós mesmos.
- 6) Nós temos consciência, atitudes e valores a respeito do letramento e essas atitudes e valores guiam nossas ações.
- 7) O letramento tem uma história. Nossa vida individual contém muitos eventos de letramento desde a mais tenra infância até o momento presente. Nós mudamos, e como crianças e adultos, estamos constantemente aprendendo sobre o letramento.
- 8) Os eventos e as práticas de letramento têm uma história social.

Nossas discussões do letramento, inclusive nas análises de entrevista e observação, levam em conta a abordagem de letramento de Barton, relacionando as categorias aos achados da pesquisa e às análises realizadas.

Com exceção do conceito de letramento apresentado por Soares (1999), que o compreende como estado ou condição de apropriação da escrita, as demais definições, apesar

das pequenas diferenças, possuem em comum a visão do letramento como processo ocorrente na vida social com ênfase nos usos que os sujeitos fazem da escrita.

3.4.1 LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

O letramento, compreendido como processo pelo qual indivíduos e coletividades passam em sua história de vida, apresenta-se como produção humana, e como tal, é portador de valores e ideologias. Em cada ato de produção humana está colocada uma visão de mundo e um projeto de sociedade. Assim, o letramento carrega sempre uma carga ideológica. Concordamos com Street (2014) quando defende que há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Para esse autor, o primeiro é associado ao progresso, à civilização, à liberdade individual e mobilidade social. Desvinculado do contexto social, acredita-se que seja uma variedade neutra e independente, sendo possível o estudo das suas consequências por meio da decolagem econômica ou habilidades cognitivas. O letramento autônomo coloca no sujeito individual a busca pela sua ascensão, e o caminho para isso seria adquirir o letramento. Segundo essa compreensão, para não ser um entrave ao desenvolvimento econômico do país, para não ficar sempre à margem das decisões econômicas e políticas, para ser alguém com maior empoderamento, é fundamental que o sujeito busque o letramento. Isso seria a sua passagem para a mobilidade social.

É interessante refletir que mesmo o letramento autônomo é ideológico, pois ele traz em si as ideias de um grupo social ligado a concepções de educação e de vida social. O foco no indivíduo como responsável pelo seu letramento e a vinculação do letramento à mobilidade social possuem intrínseca relação com a propalada visão da meritocracia. Assim, se os sujeitos – ainda que sendo parte de uma sociedade com alarmante desigualdade social – não tiverem acesso a todos os letramentos sociais, eles seriam responsáveis por isso, já que possuiriam deficiências – ou falta de determinação, segundo a meritocracia – que limitariam os seus letramentos. Assim, esses sujeitos deveriam se conformar com a sua situação de inferioridade frente àqueles que possuem um letramento maior do que eles. Essas pessoas, por sua vez, seriam exemplos de esforço e dedicação, o que as levariam ao êxito na vida social e econômica.

Contrário à concepção do letramento autônomo em si e por si só, Street (2014) defende que o letramento é uma prática ideológica envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais. Essa percepção defende que o letramento não pertence apenas ao indivíduo, ele é uma dimensão social e coletiva, construída em território de luta e disputa de poder. Entretanto, Street não nega o letramento autônomo, pois entende

que as habilidades de leitura e escrita se dão no âmbito das relações culturais, situadas em estruturas de poder. “[...] não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder” (STREET, 2014, p. 17).

Ao considerar o letramento como uma prática ideológica envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais, só podemos percebê-lo situado em uma diversidade de valores, culturas e identidades. Logo, não é possível falar em Letramento, mas em letramentos, pois os sujeitos são plurais e em suas histórias de vida não há um só tipo de letramento que abarque o conjunto de vivências desses sujeitos diversos em uma sociedade dinâmica. Vieira (2003) explica que, em razão de o discurso carecer sempre de contextualização, toda a prática de escrita aponta para outro tipo de letramento. Daí ser possível dizer que existem tantos letramentos quantos forem os contextos sociais diferenciados.

Entendemos que, do mesmo modo que não há uma singularidade no que se refere aos letramentos, também não podemos falar de identidade, no singular, como se as pessoas possuíssem uma só e unificada identidade. Por ser parte da vida social, construídas na dinâmica de produção da vida, as identidades também são diversas.

3.4.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Nossa percepção do letramento como uma prática social leva-nos à concepção de que ele se materializa nas práticas e eventos de letramentos. Para Barton (1994), a unidade básica primeira é o evento. Os eventos de letramento são os vários momentos da nossa vida diária em que a escrita desempenha um papel. Ou seja, o evento é o momento de uso da escrita em qualquer papel assumido pelos sujeitos. Na concepção de Barton, o letramento inclui qualquer atividade que envolva a palavra escrita. Como diferentes são os contextos e usos do letramento, as pessoas, em suas vidas diárias, podem se envolver em uma larga série de eventos de letramento.

Barton (1994) registra que a noção de evento de letramento tem suas raízes na ideia sociolinguística de eventos de fala, definido como a ocasião em que a pessoa tenta compreender ou produzir signos gráficos, tanto sozinho quanto acompanhado. Heath (1983)

aprofunda essa ideia associando os eventos de letramento ao momento em que a fala relaciona-se a uma peça de escrita.

A importância dessa concepção, segundo Barton, está em demonstrar como o letramento desempenha um papel nas mais distintas atividades comunicativas. De modo semelhante, Sousa (2006, p. 36) associa os eventos de letramento às atividades com uma função, seja cognitiva ou social, em que as pessoas usam textos. “São episódios que surgem das práticas de letramento e são moldadas por elas. A noção de eventos marca a natureza da situação de letramento que sempre ocorre em um contexto situacional”.

Para Barton (1994), os eventos e as práticas são as duas unidades básicas de análise da atividade social do letramento. Há padrões que são comuns no uso da leitura e da escrita em uma situação particular. Este uso do conhecimento cultural em uma determinada atividade é entendido por Barton (1994) como práticas de letramento. Ele define os eventos como as atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel; podem ser atividades regulares repetidas. As práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização do letramento, com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento (BARTON, 1994).

Para Moura (2015), as práticas de letramento constituem um conjunto de convenções culturais em que se dão os eventos de letramento. Já Sousa (2006, p. 36) percebe as práticas de letramento moldadas pelas normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem produz e quem tem acesso aos mesmos. Para esta pesquisadora, as práticas são mais úteis quando entendidas como existentes nas relações entre as pessoas, em um grupo ou em uma comunidade.

Uma vez registrado que possuímos não um, mas diferentes letramentos, e não uma, mas diversas identidades, e que todos eles possuem sua significação dentro de um contexto, passaremos, na seção seguinte, a discutir o Letramento acadêmico na Licenciatura em Educação do Campo.

3.5 O LETRAMENTO ACADÊMICO

O entendimento de que o letramento é uma prática social, materializada nos eventos e práticas de letramento, que se realiza de formas diversas, leva-nos a perceber que ele acontece de forma situada, ou seja, há diferentes contextos nos quais o letramento está presente. Sousa (2006) registra que no trabalho sobre letramentos situados (BARTON et al, 2000) um grupo

de pesquisa da universidade de Lancaster e outros pesquisadores expõem e analisam os estudos realizados em diversos contextos: família, igreja, escola, prisão, universidade e comércio.

Cada estudo contribui para o entendimento de modos como as práticas de letramento fazem parte de um amplo processo social, focalizando como o letramento é posicionado nas práticas sociais, nas relações institucionais de poder que as sustentam. Cada pesquisa concentra-se na exploração do significado que expande o conhecimento do letramento. Isso é feito na conexão entre dados empíricos e teoria social, o que mostra a amplitude da concepção de letramento e sua utilização em diferentes esferas sociais. Isto é, focaliza o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos (SOUSA, 2006, p. 34).

Rios (2013) afirma, embasado em Barton et al (2000), que o letramento é situado no tempo e no espaço, de modo que há diferentes letramentos para diferentes divisões do espaço e tempo social. O letramento acadêmico é, pois, um letramento situado que ocorre, no caso desta pesquisa, na universidade de Brasília, Campus de Planaltina. Inseridos no espaço da academia, os alunos se deparam e internalizam um letramento a mais na sua trajetória de estudante e ser humano.

Sousa (2011) registra que as práticas de letramento, como a produção, leitura e circulação de textos escritos, em diferentes contextos, por motivação diversa, ocorrem o tempo todo na sociedade devido à necessidade de ler, escrever e ressignificar o que lemos na oralidade ou na forma de escrita novamente.

As pessoas participam de diferentes práticas de letramento devido às exigências comunicativas, sociais e interacionais. As práticas de letramento, conforme inserção em novos contextos, vão-se ampliando, sobrepondo-se cognitivamente e socialmente. Práticas dadas vão abrindo caminhos para novas práticas (SOUSA, 2011, p. 275).

Conforme argumentações anteriores, o letramento acadêmico é uma realidade vivenciada por um pequeno grupo no nosso país, ficando grande parte da população à margem desse direito. Sabemos também que historicamente a escola – e demais instituições de ensino – ensina o conhecimento sistematizado e valorizado por uma classe hegemônica, não por acaso, a classe dominante. Assim, o conhecimento escolarizado tem sido o saber idealizado por um grupo específico e para um grupo específico. Não é por acaso que no letramento escolarizado há um predomínio da concepção autônoma, cuja centralidade recai no indivíduo, ignorando a dimensão social que os letramentos possuem.

Apesar de reconhecer a existência de letramento dominante, é importante perceber que não é um ou outro campo de conhecimento que exige para si o *status* de dominante ou dominado, eles assumem uma ou outra dimensão à medida que são construídos nas relações sociais. Rios (2013) explica que para os Novos Estudos do Letramento (NEL), os efeitos das relações de poder sobre os atores em uma prática específica sempre dependem dos valores, das ideologias e das redes em torno da interação textual. Esse autor entende que a expressão letramentos dominantes abriga diferentes significados, tais como: o uso do letramento para manter relações de dominação, usos dominantes do letramento, formas institucionalizadas de utilização de textos e assim por diante.

Street (2014) defende que o letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor, são aspectos de socialização e aculturação²⁸. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e de personalidade, e não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia.

Em relação à associação do letramento com a escola, Street (2014) aponta que o letramento precisa ser distinguido da educação em termos de suas supostas “consequências”, pois a aquisição do letramento se dá em uma variedade de contextos e situações que não se restringem à escola. O letramento dos sujeitos ocorre na dimensão da vida social e nos diferentes papéis por eles assumidos. “É provável, portanto, que diferenças de habilidades cognitivas decorram dessas diferenças na experiência social e cultural, mais do que da ausência ou da presença do letramento” (STREET, 2014, p. 40). Assim, é a inserção dos sujeitos na dinâmica das relações sociais que lhes permite o domínio de convívio com diferentes letramentos, e não a capacidade individual, cognitiva e neutra de apropriação de um letramento socialmente valorizado.

Historicamente, os letramentos dominantes impostos às sociedades têm sido aqueles pensados e idealizados pela classe dominante nos aspectos econômicos e políticos, o que evidencia serem as instituições escolares sustentáculos da classe dominante. A educação, nessa perspectiva, assume o papel de preparar e formar a mão de obra que alimenta o sistema capitalista.

²⁸ Estudiosos como M. Panoff e M. Perrin (1973, p. 13) afirmam que o termo aculturação designa os fenômenos que resultam da existência de contatos diretos e prolongados entre duas culturas diferentes, e que se caracterizam pela modificação ou pela transformação de um ou mais tipos de cultura em presença.

No Brasil, por exemplo, desde sua invasão pelos portugueses, no século XVI, outros letramentos, que não os impostos pela classe dominante, têm sido desconsiderados ou, quando considerados, é em uma perspectiva de rebaixamento à situação de não valorizado socialmente. “Em diversos casos, a principal agência de transmissão hoje tende a ser o governo nacional e os especialistas locais, frequentemente oriundos de uma classe social ou de uma base cultural restrita” (STREET, 2014, p. 52).

O conjunto de conhecimentos e saberes não se restringe a um país ou comunidade específica, ao contrário, ele, geralmente, reproduz a visão e os interesses globais. “[...] os governos do mundo em desenvolvimento e suas agências internas frequentemente comungam das principais características da cultura e do estilo ocidentais” (STREET, 2014, p. 52).

Assim, os letramentos não são repassados sem trazer consigo toda uma gama de valores, ideologias e posições de classe. Geralmente, eles representam os interesses de uma classe e legitimam os lugares de cada sujeito na sustentação do modelo político proposto. “Desse modo, muitas vezes, o letramento está sendo introduzido trazendo características da sociedade ocidental – formas de industrialização, burocracia, escolarização formal e assim por diante” (STREET, 2014, p. 52).

Brian Street e Joana Street (2014) questionam: se existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como um único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para afirmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre o letramento?

Desse modo, associou-se o letramento às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa (STREET e STREET, 2014, p. 122).

O termo letramento está de tal modo ajustado às instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecermos que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais. A construção e interiorização do modelo autônomo ocorrem por diversos meios, tais como: o distanciamento entre língua e sujeitos – a percepção da língua como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor

quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se estes não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – os modos como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica, como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significados que perpassam as relações de poder e ideologia; “privilegiamento” – as formas como se confere *status* à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior, e, portanto, adquirissem e também se tornassem superiores; e a “filosofia da linguagem” - o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos de uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se, desse modo, a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideias sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante (STREET e STREET, 2014, p. 129-130).

Para Moura (2015, p. 57), o letramento institucionalizado é uma forma ou modelo de letramento ideológico, “pois a escola e a academia detêm certo poder que é alicerçado pelo pensamento pedagógico”. Assim, mesmo em uma sociedade que é plural nas suas práticas de letramento há o predomínio de um modelo idealizado, que dialoga com o perfil de sujeito ideal, qual seja, um sujeito “moldado” aos valores que sustentam as relações de uma classe em detrimento da outra.

A percepção do letramento a partir de estudos etnográficos, possibilitando conhecer os diferentes letramentos que circulam em casa, no espaço onde eles se relacionam com a vida cotidiana e com as pessoas, permite desconstruir a visão autônoma à medida que revela que as pessoas podem levar vidas plenas sem o letramento (dominante) proposto nos currículos educacionais. Obviamente que o letramento acadêmico - o escolarizado de um modo geral – é um direito de todos aqueles que o desejem acessar, mas ele não pode ser colocado acima do conjunto de saberes que as pessoas constroem nas diversas práticas nas quais estão inseridas enquanto seres sociais e políticos.

3.6 O LETRAMENTO ACADÊMICO NA LEDOC

Moura (2015) registra que as interações nas práticas letradas no contexto acadêmico ainda são pouco discutidas e que há a necessidade de refletir sobre as práticas letradas em tal contexto sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Apresenta também os estudos realizados por Lea & Street (1998; 2006), no Reino Unido, que reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto situado com características institucional e disciplinado.

Esses estudos apontam que a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas tem encontrado entraves em decorrência de perspectivas não apenas capazes de dificultar o processo de inserção às novas práticas de escrita, mas, também, de contribuir para o fracasso. Essa realidade torna-se mais evidente quando se trata de alunos advindos de setores da população historicamente excluídos, como o caso da população camponesa (MOURA, 2015, p. 59-60).

Discutir letramento acadêmico é construir diálogo a partir de um público específico, que é minoria no nosso país, conforme afirmações anteriores. Em se tratando de letramento acadêmico para homens e mulheres camponeses, o público fica ainda menor, considerando que é recente o ingresso desse público nas universidades brasileiras.

O ingresso dos alunos da LEdoC na universidade, cujo público é composto pelos segmentos historicamente excluídos: negros, quilombolas, sem-terra, camponeses, pequenos agricultores, traz mais do que meros alunos para a universidade; traz, sim, uma diversidade de culturas, de saberes, de identidades e de práticas de letramento, que precisa e deve ser considerados pela academia. Afinal, nenhuma concepção de singularidade é capaz de atendê-los, pois eles são diversos em suas culturas e modos de ser e de viver.

Moura (2015) registrou, em sua tese de doutorado, intitulada *o lugar da sociolinguística no letramento acadêmico e na formação de professores do campo*, que a nova realidade de abertura e acesso de populações menos favorecidas ao contexto acadêmico traz um novo perfil de aluno na universidade. Diferente do perfil de aluno idealizado e que domina as práticas sociais letradas, na maioria das vezes os gêneros sociais que circulam socialmente na vida urbana, os professores universitários passam a interagir com um público que fala um dialeto não padrão distanciados da linguagem adotada na universidade.

Uma constatação feita por Moura (2015) é que a experiência de letramento dos alunos é predominantemente oral, porém com características de um letramento ideologicamente situado, nos termos dos Novos Estudos do Letramento - NEL (BARTON, 2000; STREET, 1995).

Sousa (2011) também registra essa necessidade de leitura e escrita com proficiência pelos educandos da LEdoC, já que a escola do Ensino Médio não cumpre com essa tarefa. Para ela, essa negação é uma forma de opressão.

É o interstício que há entre o que o educando e a educanda sabem da língua escrita e o que a universidade exige dele e dela causa um descompasso entre o letramento pessoal e o institucional. Visto que a oralidade é muito mais utilizada pelas pessoas e principalmente as do campo, que lidam com gêneros de tradição oral: causos, rezas, gêneros da tradição popular e outros gêneros particulares (SOUSA, 2011, p. 279).

Moura (2015) registra que a experiência dos grupos sociais que constituem os alunos da LEdoC traz experiências em diferentes culturas. Entretanto, ao adentrarem no universo acadêmico, a falta de entendimento do que é a cultura universitária contribui decisivamente para que eles se afastem do processo de formação.

O distanciamento dos sujeitos educandos e a linguagem estabelecida na academia constituem uma experiência de letramento na perspectiva autônoma, pois neste ambiente é possível perceber como à leitura e à escrita é outorgada *status* superior frente ao discurso oral. A preocupação do pensamento pedagógico é de demasiada atenção à linguagem, porém com enfoque centrado em sua estrutura e não em sua função (MOURA, 2015, p. 57-58).

Apesar do contexto de surgimento da LEdoC, e do fato de este ser um curso pensado especificamente para as populações que vivem no campo, Moura registra que ainda é possível perceber, no tocante ao trato com a leitura e a escrita, uma perspectiva autônoma de letramento. Isso, obviamente, não é visto por nós como a maior de todas as contradições, pois entendemos ser na dinâmica das relações que os sujeitos se formam. Afinal estes e os professores, os sujeitos que compõem o curso, estão inseridos em uma sociedade e vinculados a uma universidade que assim compreende o letramento.

Moura (2015) sugere uma visão que tenha como base os Novos Estudos do Letramento, capaz de perceber a necessidade da formação do professor do campo em uma perspectiva multicultural, que assuma uma postura culturalmente sensível e reconheça as diferentes práticas de letramento presentes nas comunidades nas quais os educandos estão inseridos. “Por isso, faz-se necessário uma formação crítica e abrangente que possibilite, aos educandos, recursos necessários, para atuar na formação de novos leitores críticos e inseri-los na sociedade letrada como sujeitos que usam da escrita para registrar sua história e suas tradições (MOURA, 2015, p. 59).

Entendemos que a inserção de homens e de mulheres camponeses e quilombolas no curso de Licenciatura em Educação do Campo e, por conseguinte, no universo acadêmico, influencia as suas identidades e lhes atribui novos papéis sociais em suas comunidades e escolas. Acreditamos que pelo perfil do curso, conforme apresentado no PPP e apreendido na nossa vivência nesse contexto de letramento, haja um interesse em fortalecer as identidades camponesas, quilombolas, bem como os papéis de docentes e militantes da classe trabalhadora. Assim, concebemos o letramento acadêmico não como a atribuição de uma nova identidade, mas de (re)construção desses sujeitos.

O conjunto de aprendizados adquiridos na LEdoC, bem como nos demais espaços que são inseridos a partir da vivência na Academia, permite aos ledoquianos voltar às suas comunidades com um olhar mais atento à realidade, e nela se colocam como sujeitos preocupados com a transformação da realidade da comunidade e escola.

Neste capítulo, fizemos um breve registro do histórico da Educação do Campo, e dentro dessa discussão apresentamos a Licenciatura em Educação do Campo, que é o nosso contexto de pesquisa. Posteriormente, passamos ao diálogo dos Letramentos, passando pelos letramentos autônomo e ideológico e às práticas e eventos de letramento. Encerramos com a abordagem do Letramento acadêmico, situando a LEdoC nesse contexto.

CAPÍTULO 4

4.0 ANÁLISE DE DADOS: LETRAMENTOS E IDENTIDADES NO DISCURSO DOS LEDOQUIANOS

Neste capítulo, que traz a análise dos dados, iniciamos pela apresentação dos sujeitos da pesquisa, informando quem são eles, onde vivem e o que pensam sobre o lugar onde vivem. Posteriormente, passamos ao diálogo dos objetivos de pesquisa com as informações de campo. Expomos as identidades reveladas pelo discurso dos educandos da LEdoC e discutimos como elas são reconstruídas por meio do letramento acadêmico. Trazemos as contribuições da área de Linguagens para a construção identitária dos sujeitos em formação para as escolas do campo, e finalizamos as discussões trazendo o letramento acadêmico e os novos papéis assumidos pelos ledoquianos.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção, interessamo-nos por conhecer os sujeitos da nossa pesquisa, para isso, organizamos o texto em subseções na seguinte ordem: quem são os sujeitos da pesquisa? Onde vivem os sujeitos pesquisados? O que os sujeitos da pesquisa pensam sobre o lugar onde vivem?

4.1.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

Reitero que esse trabalho é resultado de pesquisa realizada no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, especificamente na quarta turma, nominada pelos alunos de Panteras Negras, da Faculdade UnB de Planaltina – FUP. Essa turma ingressou na Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2010 e concluiu curso em 2014. Formaram-se, nessa turma, 20 alunos, 15 na área de Linguagens e 5 em CIEMA. Quanto à procedência geográfica, 5 educandos são de Mato Grosso e 15 de Goiás, identificados como sujeitos que vivem e assumem tarefas docentes ou outras atividades educativas, tais como, Assentamentos, comunidades quilombolas e, com pouca ocorrência, em área urbana, mas com algum vínculo com a escola do campo. Da LEdoC, eles esperam adquirir uma formação para atuar de um modo mais qualificado na docência e/ou para contribuir na gestão de processos comunitários em seus contextos de atuação.

Como registrado no capítulo metodológico, iniciamos a nossa atuação na LEdoC em 2012. No decorrer desses anos, inserimo-nos em diferentes atividades, inclusive com essa

turma. De 2012 a 2014, atuei na organicidade, cujos encontros aconteciam de três a quatro vezes por semana e incluíam plenárias e reuniões com os educandos, reuniões com professores e alunos, dentre outras atividades. Pelo fato de eles viverem em alojamentos da universidade durante o período de aula, inevitavelmente mantínhamos uma relação de proximidade, o que permitia a participação em momentos extra-acadêmicos, como confraternizações, por exemplo. Assim, o recorte que fazemos neste trabalho de pesquisa, não engloba o conjunto de vivências e aprendizados partilhado com os egressos da turma Panteras Negras, mas trata-se de um recorte necessário para a construção da pesquisa.

Como o nosso objetivo é investigar e analisar as contribuições do letramento acadêmico à formação identitária desses sujeitos, optamos por dividir a pesquisa em dois momentos: um foi realizado durante o curso, no segundo semestre de 2014 que correspondeu à observação participante; outros se referem às entrevistas, que foram realizadas após o curso já ter sido concluído, no decorrer do ano de 2015. A observação foi realizada de 05 a 18 de junho de 2014, nas aulas de Tópicos de Linguística, com ênfase em Análise de Discurso, quando atuávamos como docente dessa disciplina/curso.

Na tabela abaixo organizamos os encontros nos quais foram realizadas as observações:

Tabela 5 – Datas da observação participante

DIAS	05/06/14	06/06/14	09/06/14	12/06/14	13/06/14	18/06/14
HORÁRIOS	08h as 11h50	08h as 11h50	14h30 as 18h30	08h as 11h50	08h as 11h50	08h as 11h50

Fonte: Elaboração da autora

Convictos de que nenhum processo na pesquisa ocorre de forma neutra, e que as impressões do pesquisador e as formas como conduz a pesquisa são, de alguma forma, influenciadas pelo nosso olhar, buscamos não fazer das aulas laboratório de pesquisa. Gravamos em áudio todos os encontros e, posteriormente, fomos analisando-os e fazendo recortes das discussões que eram pertinentes ao nosso trabalho.

De posse de um vasto material, resultado de muitas horas de gravação, precisamos delimitar o que transcrever, e a seleção foi feita assim: foram transcritas as falas dos educandos quando abordavam as suas impressões pessoais sobre um determinado assunto, e quando nelas estavam presentes discursos que revelavam suas identidades pessoais ou de suas comunidades. Desse modo, as discussões sobre textos em si, resenhas, ou quaisquer outras discussões que fugissem daquele enquadre, não foram materiais de análise.

A observação foi com toda a turma de Linguagens, durante as aulas já mencionadas. Assim, a abordagem anterior sobre os sujeitos da pesquisa registra a turma como um todo. Dentre este conjunto de educandos, selecionamos quatro colaboradores para as entrevistas. Escolhemos essas pessoas a partir dos seguintes critérios: estar atuando nas escolas do campo; residir em comunidades quilombolas ou assentamentos; residir em área urbana e estar em atuação em áreas de Reforma Agrária; residir em cidade urbana e estar em atuação em espaços não associados ao campo.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2015, em diferentes datas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, degravadas e analisadas de acordo com as perguntas de pesquisa. Na tabela a seguir, apresentamos o nome (fictício), origem e sexo dos sujeitos entrevistados.

Tabela 6 - Sujeitos entrevistados

NOME FICTÍCIO	NASCEU EM:	SEXO
Francisca	Damianópolis – GO	Feminino
Maria	Pedreiras – MA	Feminino
Rita	Comunidade Vão de Almas, Cavalcante – GO	Feminino
Antônia	Formosa – GO	Feminino

Fonte: Elaboração da autora

Optamos por apresentar uma tabela com os nomes dos sujeitos que estão citados no trabalho, em falas produzidas durante as observações. Assim, na tabela anterior estão os sujeitos entrevistados, e na posterior, sujeitos da observação participante.

Tabela 4 – Sujeitos da Observação

NOME FICTÍCIO	SEXO
Beatriz	Feminino
Eduarda	Feminino
Lara	Feminino
Nalva	Feminino
Gustavo	Masculino

Fonte: Elaboração da autora

4.1.2 ONDE VIVEM OS SUJEITOS PESQUISADOS?

Um dos objetivos da Licenciatura em Educação do Campo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, é formar educadores para atuação específica junto às

populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social. Diante disso, interessamo-nos por saber onde vivem os sujeitos desta pesquisa, egressos da LEdoC, a fim de perceber se há uma relação entre a intencionalidade do curso e sua efetivação nas escolas e comunidades.

Percebemos que, de fato, há um retorno dessas pessoas às suas comunidades, e mais do que isso, um envolvimento real com as práticas educativas e formativas nos assentamentos e comunidades quilombolas, conforme será discutido mais adiante.

Nesse sentido, apresentamos a tabela abaixo, revelando que 50% das pessoas entrevistadas residem em assentamento e comunidades quilombolas, e 50% estão em área urbana. Entretanto, é importante registrar que do percentual que reside em área urbana 25% exerce atividades em assentamentos da região onde vive, como é o caso de Maria, participante desta pesquisa.

Tabela 5 - Onde moram os sujeitos da pesquisa?

Nome	Onde mora
Francisca	Assentamento Vale da Esperança, Formosa – GO
Rita	Comunidade Quilombola Vão de Almas, Cavalcante - GO
Maria	Sobradinho – DF
Antônia	Formosa – GO

Fonte: Elaboração da autora

Maria explicou que já morou muito tempo no assentamento e, hoje, mesmo em área urbana, trabalha no assentamento onde morava antes. “É, já morei muito tempo num assentamento, [...] no Renascer, aqui perto de Sobradinho”. Sobre a nova situação de atuação, explica: “Assim, eu faço, eu passo o dia por lá, trabalho lá, né? Eu morei cinco anos”.

Ao perguntarmos a Antônia se ela morava em assentamento, acampamento ou comunidade quilombola, ela nos respondeu que já morou, mas precisou sair. “[...] morei em assentamento durante 10 anos. Eu fui com meu pai, quando era adolescente, depois eu voltei”.

Percebemos que cem por cento das pessoas entrevistadas possuem algum vínculo com comunidades quilombolas ou assentamentos.

4.1.3 O QUE ELES PENSAM SOBRE O LUGAR ONDE VIVEM?

Acreditamos que a forma como os sujeitos olham para o lugar onde vivem é importante para que possamos refletir se há nessa atitude uma escolha consciente, uma opção de vida, ou se são outros fatores que os mantêm nessas localidades. Perguntamos aos entrevistados que vivem em assentamentos ou comunidades quilombolas como era, para eles, viverem nas suas comunidades. Francisca (2015) assim definiu seu sentimento sobre a vida no assentamento onde vive: “Maravilhoso ((ri)). Foi uma escolha, né? Então, assim, tem 18 anos que eu moro aqui, então eu gosto daqui. Virou meu lar, né”. Rita assim manifestou a sensação de viver na sua comunidade quilombola:

Pra mim viver lá eu acho assim muito bom, que eu vivo com meus familiares, que todos nasceram lá, e a maioria das pessoa moram todos lá, que não tiveram as pessoas, que nem a gente, assim a oportunidade né de sair pra fora, então minha família mora toda lá. Eu também sempre prefiro morar lá, e + assim, como eu também arrumei um serviço, tô trabalhando e ajudando minha comunidade, lá na comunidade.

As declarações de Rita e Maria revelam que a vida na comunidade quilombola e no assentamento foi uma escolha de vida. É comum o sentimento para os camponeses de que o acesso à educação formal em níveis mais elevados significa a saída do campo e a mudança para as cidades. Esse não é o caso da maioria das pessoas entrevistadas. Francisca, por exemplo, mesmo residindo em área urbana, não fez uma opção de atuação lá, sua escolha é pela contribuição com os sujeitos assentados.

Esclarecemos que nesta seção, não trouxemos a fala de Francisca e Antônia porque, como a intenção era perceber como esses sujeitos se sentiam vivendo nas comunidades, a pergunta não se aplicava a elas, que vivem na zona urbana.

4.2 O ENCONTRO DOS OBJETIVOS DE PESQUISA E INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

Nesta seção, promovemos um diálogo entre os nossos objetivos e as questões motivadoras, relacionando-os aos dados gerados no decorrer da pesquisa. As categorias, construídas a partir dos objetivos específicos, são: 1) A identidade revelada pelo discurso dos educandos da LEdoC; 2) Identidades reconstruídas por meio do letramento acadêmico; 3) Contribuições da LEdoC e da área de Linguagens para a construção identitária dos sujeitos em formação para as escolas e comunidades camponesas; 4) O letramento acadêmico e os

(novos) papéis sociais assumidos pelos ledoquianos. Para uma melhor compreensão, cada categoria é trabalhada em subseções diferentes, relacionadas aos objetivos e às questões motivadoras.

4.2.1 AS IDENTIDADES CONSTRUÍDAS PELOS DISCURSOS DOS EDUCANDOS DA LEDOC

Nesta categoria, buscamos responder à seguinte pergunta: Quais são as identidades reveladas pelo discurso dos educandos da LEdoC? Quanto ao discurso dos educandos, temos duas formas de registro: os gerados no momento da observação, que estão todos datados de 2014, e as informações adquiridas por meio de entrevistas, datadas de 2015. Não faremos a separação desses momentos no decorrer das análises, pois eles serão identificados com base nas datas.

Barton (1994) explica que as práticas de letramento das pessoas estão situadas em relações sociais mais amplas. Assim, faz-se necessário descrever a situação social dos eventos de letramento, incluindo as formas pelas quais as instituições sociais mantêm letramentos particulares. O que percebemos nas nossas observações em sala de aula é que o letramento dos sujeitos ali presentes era parte de suas vidas e das relações por eles tecidas em suas comunidades. Destarte, falar do letramento era falar de como esses sujeitos escrevem suas histórias de vida, de como encontram, no cotidiano, forças para reescrever uma história de exclusão social e de negação de direitos.

Beatriz demonstra, no excerto a seguir, a sua identidade quilombola e atuação na luta pelo direito a viver na sua comunidade, apontando principalmente a terra como um bem a ser conquistado.

Lá no território tem uma luta assim /:= só de tá ali durante muito tempo né nesse quilombo já é uma resistência de luta né e ++ também a luta não para por ali, sempre estamos lutando correndo atrás do nosso direito e também principalmente o direito à terra que ++ é o que a gente mais luta que a gente já teve muita /:= Dentro dos ter municípios né já teve muita assim + dificuldade em relação à terra (BEATRIZ, 2014).

No momento inicial de fala, Beatriz menciona um lugar até então desconhecido para o leitor ou ouvinte, não se colocando como parte daquele universo. “Lá no território tem uma luta assim”. Ela usa um adjunto adverbial de lugar (*lá no território*), sem especificar, de imediato, qual seja esta comunidade. A função do verbo *ter*, no sentido de existir, conjugado no presente do indicativo (*tem*) é, além de compor o texto, dar uma característica àquele lugar.

Antecedido pelo numeral uma, o substantivo deverbal *luta* dá uma marca de particularidade àquela comunidade descrita por Beatriz.

Percebemos que, ao falar da luta que “há naquela comunidade”, Beatriz recua para uma explicação anterior: “só de tá ali durante muito tempo né nesse Quilombo já é uma resistência de luta né?” Sendo parte daquela comunidade, Beatriz avalia que a longa permanência no território quilombola é sinônimo de resistência. O uso do verbo estar, em sua forma reduzida (*tá*) no presente do indicativo, refere-se à permanência dos sujeitos na comunidade. Por meio do uso do dêitico *ali*, a aluna acena para o território, anteriormente mencionado, como um lugar onde há uma luta. Sousa e Machado (2014) explicam que os dêiticos podem se inserir em diferentes classes gramaticais, como pronomes e advérbios. “[...] a dêixis faz referência às categorias gramaticais que relacionam enunciados aos aspectos de tempo, espaço e pessoa da enunciação, ou seja, os dêiticos localizam e identificam pessoas, objetos, eventos sobre os quais falamos no momento da interação verbal” (SOUSA e MACHADO, 2014, p. 30).

Por meio do uso do dêitico, em *durante muito tempo*, a quilombola expressa o aspecto temporal para comunicar um ocorrido que tem longa duração na sua comunidade. Beatriz usa o pronome demonstrativo *nesse* (junção de em + esse) para dar o primeiro tom de proximidade à comunidade quilombola. Quilombo aqui é mais que um substantivo próprio, é uma identidade do sujeito que ora empresta a fala à análise. O verbo ser (é), no presente do indicativo, seguido do numeral uma e do substantivo deverbal resistência, indica a avaliação que a educanda faz dos processos de luta que enfrentam (enquanto povo quilombola) para viver naquele espaço. Não por acaso, mesmo falando em resistência ela complementa: *resistência de luta*.

Para Bogo (2010, p. 36) “as identidades estarão presentes, neste século, nas lutas sociais, nas lutas de classes, nas lutas entre “os povos” e na formulação de um projeto para a superação do capitalismo”. O discurso de Beatriz aparece-nos como exemplo de identidades construídas na luta pela vida em seu território. Ela explica que, apesar de a vida ali já significar por si só uma resistência, a luta vai além de morar na comunidade: “também a luta não para por ali, sempre estamos lutando correndo atrás do nosso direito e também principalmente o direito à terra que ++ é o que a gente mais luta”. Por meio da conjunção coordenativa aditiva *também*, Beatriz retoma o período anterior para explicar, por meio do advérbio de negação *não*, que a luta é feita também por outros desafios. Recorre, mais uma vez, ao uso do dêitico *ali* para especificar o território do qual está falando, ou seja, refere-se à

comunidade quilombola como espaço no qual ela vive e (trans)forma suas identidades. Ao usar o advérbio de tempo *sempre*, seguido pelo verbo de ligação estar, no presente do indicativo (*estamos*), e pelo verbo lutar, no gerúndio (*lutando*), Beatriz revela como os desafios que a comunidade enfrenta levam-na a um estado de ação constante em defesa dos seus direitos, que é, principalmente, o direito à terra: “sempre estamos lutando, correndo atrás do nosso direito e também principalmente o direito à terra que ... é o que a gente mais luta”. A luta é traduzida, pela soma dos verbos lutar e correr, ambos no gerúndio, indicando uma ação contínua.

A luta, para eles, é a busca da garantia de direitos, “principalmente o direito à terra que ... é o que a gente mais luta”. As resistências e enfrentamentos nascem da indignação das pessoas diante da negação dos direitos. Negar a terra é negar a vida, pois dependemos dela para plantar, viver e amar. A concentração da terra nas mãos de uma minoria, enquanto a maioria padece a falta dela, gera no país uma situação de desigualdade que nos empurra para o enfrentamento e motiva a luta pela Reforma Agrária. Stédille (2011), ao discutir a Questão Agrária no Brasil, explica que a concentração da terra é uma das principais fontes de injustiças sociais no país, pois mantém as riquezas naturais, a agricultura e o poder político nas mãos de uma minoria. Beatriz não coloca a luta pela terra como a única motivação à luta, mas a principal delas. É o advérbio de intensidade (*mais*) que mostra a intensa batalha dos sujeitos pelo direito à terra. Conclui Beatriz, justificando a luta contínua: “Dentro dos três municípios né já teve muita assim + dificuldade em relação à terra”.

Na declaração a seguir, Eduarda (2014), que é da mesma região de Beatriz, segue explicando a vida quilombola: “Na luta que a gente continua lutando não há conflitos assim aqueles conflitos entre si mesmo, mas continua todos unidos e luta, lutando”. Percebemos que Beatriz e Eduarda falam de um lugar do qual elas se sentem parte, cujo vínculo marca as suas identidades, tanto o é que lutam constantemente pelo direito à vida nele. Apesar de viver em um universo multi-identitário não há, em suas falas, um “rompimento” com as estruturas que constroem a sua identidade. Ao contrário, a identidade coletiva quilombola é uma força mobilizadora para a luta pelos objetivos comuns, como a luta pela terra, por exemplo.

Percebemos que Eduarda, assim como Beatriz, prefere o pronome *a gente* para se referir aos quilombolas, em cujo povo ela se inclui. É visível como o pronome pessoal *nós* está progressivamente perdendo espaço para *a gente*, e por mais que a maioria das gramáticas oriente o seu uso apenas em situações informais, é a força do uso, a preferência dos falantes por um ou outro termo, que vai definindo o que permanece e se renova na língua brasileira. A

permanência da luta é marcada tanto pelo verbo continuar, no presente do indicativo, (*continua*) quanto pelo verbo lutar no gerúndio (*lutando*). Beatriz revela que não há conflito dos quilombolas entre si, ao contrário, todos seguem unidos em prol da luta coletiva.

O estado de luta constante do povo quilombola é marcado textualmente nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, mas, sobretudo, eles são marcados pela força para transformar a realidade.

E tá sempre assim buscando em reuniões, em congressos assim, pautando mesmo os direitos, reivindicando os direitos. A gente sempre faz isto: vem ônibus de cada município, não só aqui, mas vai pra Goiânia vai para todos os lugares buscando juntamente com as lideranças, organizações (BEATRIZ, 2014).

A persistência e a resistência do povo quilombola traçam os caminhos necessários para a conquista dos direitos, uma vez que em reuniões e congressos as vozes ecoam pautando e reivindicando direitos desrespeitados. Beatriz narra as ações participativas, mostrando sempre sua identidade com o grupo. Não se refere às pessoas da comunidade como “eles”, é sempre “a gente” o sujeito desta caminhada, um sujeito coletivo, composto por lideranças e organizações.

Para Barton (1994) as pessoas são posicionadas por papéis e pelas exigências alocadas nestes, e na maioria das situações elas sabem agir em uma série de formas apropriadas. Percebemos que isso se confirma nas falas de Beatriz e Eduarda. No universo acadêmico, onde elas assumem o papel de alunas do curso de Licenciatura em Educação do Campo, trazem as experiências de uma diversidade de posturas sociais assumidas na luta pelo direito ao território quilombola. Barton (1994) alerta que os papéis não são fixos, nem coisas imutáveis nas quais as pessoas se encaixam. Antes, eles são negociados, aceitados e às vezes desafiados. Explica o autor, que em qualquer situação as pessoas podem assumir mais de um papel e pode haver conflito entre as exigências dos diferentes papéis. Parece-nos fato que é na dinâmica da vida, marcada por negação de direitos, que o povo quilombola assume e (re)constrói papéis sociais. Barton (1994) entende que, sendo muitas das atividades cotidianas eventos de letramento, as ideias de papéis e identidade são um bom lugar para começar um exame da variação social e das coações no letramento. Em certos papéis as pessoas precisam de letramentos particulares e usam o letramento, conclui o autor.

Tanto Beatriz quanto Eduarda assumem os papéis necessários, junto às suas comunidades, concebendo a terra como um direito. É importante também observar a

percepção de Barton de que os papéis não são fixos e as pessoas neles encaixadas, mas ao contrário, eles são negociados e aceitos. Certamente, os papéis assumidos por cada sujeito pertencente àquele contexto, são definidos de acordo com a necessidade da luta e com o perfil de cada pessoa em determinadas situações.

Ainda na discussão do processo de luta pela Terra, Beatriz declara que

Antes lá a terra era coletiva. Não tinha aquela questão de divisão por INCRA, agora tem. Então, sempre foi uma luta. (...) Então aí assim dentro dos três municípios ((Refere-se a Teresina, Monte Alegre e Cavalcante)) a maior parte era de fazendeiro, de proprietário de Terra, até tem um lugar lá que chama de Campo Grande, município de Monte Alegre, que a maior parte da terra era de um fazendeiro. Então assim, dentro dos três municípios já foi desapropriado pelo INCRA. Foi desapropriado 6 fazendas durante esse ano agora de 2014, o INCRA teve que pagar pra esse dono pra deixar a terra lá sendo Kalunga e tá dentro da área Kalunga, é bem grande bem grande (BEATRIZ, 2014).

Beatriz havia indicado, no início da sua fala, que uma das principais lutas no seu território era pelo direito à terra. Produto dessas lutas, o INCRA já fez desapropriações de grandes fazendeiros e reconheceu aquela terra como pertencente ao povo Kalunga. Para Beatriz, as pessoas possuírem o título de seus lotes é importante, pois acredita que a titulação dá às famílias maior possibilidade de resistência.

Então assim, a nossa luta (xxx), alguns, por exemplo, Monte Alegre já tá mais centralizado assim os donos né, já tem esses tipos de título, mas Teresina e Cavalcante já não tem, então assim, a gente luta pra que ne + pra ter porque nós já tivemos uma ameaça lá que vai construir uma usina hidrelétrica lá no Rio Paranã, (...) e aí se fosse construído tava todo mundo fora daquele lugar, e a gente num quer isso, a gente quer ficar ali. Então a gente quer manter, então a terra além de moradia também é produção né (BEATRIZ, 2014).

Uma das ameaças à permanência deles nas comunidades seria, por exemplo, a construção da hidrelétrica. Cada dia é mais fácil perceber que a vida no campo implica um enfrentamento a um projeto de sociedade, imposto pelo capitalismo, que é de devastar o meio ambiente e aniquilar vidas humanas e não humanas, em nome do lucro. Fernandes (2008) explica que, para garantir sua existência, o capital necessita se territorializar sem limites, destruindo outros territórios, como, por exemplo, os territórios camponeses e indígenas. “A gente num quer isso, a gente quer ficar ali. Então a gente quer manter, então a terra além de moradia também é produção, né?” Sim, Beatriz, a terra é produção de alimentos, é produção

de vida, é produção de culturas, de identidades. Decerto, é a partir desse entendimento que milhares de trabalhadores se organizam para batalhar pelo direito à vida no campo.

Os excertos de fala aqui apresentados registram bem o discurso como um modo de ação, pois, por meio das suas denúncias, reivindicações e exigências, os ledoquianos têm o reconhecimento de seu território e de suas identidades. Usa-se o discurso para reivindicar seus direitos em reuniões e seminários. Em cada prática social, os sujeitos estão construindo suas identidades, pois a motivação para a luta é a busca do direito de ser e viver de acordo com suas identidades.

Amparados na percepção de Barton (1994), de que afirmamos a nossa identidade por meio do letramento, realizamos, neste trabalho, o exercício de perceber como situados em eventos e práticas de letramento, os sujeitos da pesquisa vivenciam o letramento acadêmico em seus processos de construção identitária. O discurso de Lara (no excerto a seguir) mostra que ter a identidade camponesa, e atuar na área da educação, exige uma leitura crítica da realidade, percebendo de que modo são vistas e tratadas as escolas do campo. É a partir dessa leitura que os sujeitos se colocam em luta pela transformação das escolas do campo, ao tempo em que reivindicam o direito de viver no campo.

Lá na Virgilândia os meninos estudam debaixo de um ranchinho de palha, as cadeiras todas aquelas mais precárias, e é uma realidade eu acho da maioria das escolas do campo, por que é assim: o que não serve para as escolas urbanas eles empurram para as escolas do campo. E aí acha que as pessoas do campo não têm direito à dignidade igual os outros lá tem. Aquelas coisas velhas são todas empurradas como se fosse sei lá o que eles tratam a gente. A aí aquilo da prefeitura que não serve, eles: “ah, vamos levar pro campo porque isso aqui vai servir lá e tal e vamos fazer lá uma salinha” aí faz lá uma salinha de pau-a-pique, com um uns telhado lá de palha e aí joga os meninos lá e coloca aqueles professor lá (LARA, 2014).

Lara inicia o seu discurso utilizando-se do dêitico *lá* para trazer ao texto o lugar do qual fala, a comunidade Virgilândia, e descrever a situação das escolas do Campo: “os meninos estudam debaixo de um ranchinho de palha”. A palavra *ranchinho*, em referência a espaço físico, segundo o Minidicionário Aurélio (2000, p. 580) significa “casa ou cabana para abrigo provisório, em canteiro de obras, etc.; casa pobre, choupana”. Percebemos o seu sentido relacionado à ideia de algo que se constrói para uso por tempo limitado. A opção pelo diminutivo (*ranchinho*) se coaduna com o olhar de que aquele espaço era pequeno e desvalorizado para ser o ambiente de aprendizado do letramento escolarizado. A descrição das

cadeiras se harmoniza com a realidade do descaso e abandono da Educação do Campo pelo poder público: “um ranchinho de palha” organizado com “as cadeiras mais precárias”.

Professora das Escolas do Campo, camponesa e aluna da Licenciatura em Educação do Campo, Lara tem motivos para acreditar que o descaso que acontece na escola da sua comunidade não seja uma exceção à regra: “e é uma realidade eu acho da maioria das Escolas do Campo, porque é assim: o que não serve para as escolas urbanas eles empurram para as escolas do campo”. Caldart (2008, p. 74) destaca um aspecto importante do entendimento de Educação do Campo: “o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país”.

Afinal, como o descaso que se reflete nas estruturas físicas das escolas do Campo se apresenta na formação da identidade? É também Lara quem nos dá elementos para refletir essa questão: “E aí acha que as pessoas do campo não têm direito à dignidade igual os outros lá tem. Aquelas coisas velhas são todas empurradas como se fosse sei lá o que eles tratam a gente”. Lara nos mostra qual é a visão do poder público sobre a garantia do letramento escolarizado para os sujeitos camponeses. Para Barton (1994), nós temos consciência, atitudes e valores a respeito do letramento e essas atitudes e valores guiam nossas ações. Esse autor entende que as pessoas produzem um sentido do letramento como um fenômeno social, e essa construção repousa na raiz de suas atitudes em direção ao letramento e suas ações. Afirmar que o letramento tem um significado social é ir além, é entender que há dimensões sociais nele, ou que ele existe dentro de um contexto social. O letramento está embutido em contextos institucionais que moldam as práticas e os significados sociais atrelados à leitura e à escrita. Dentro desses contextos sociais, o ato de leitura e escrita torna-se simbólico. A ação mesmo de leitura ou escrita toma um significado social: pode ser um ato de desafio ou um ato de solidariedade, um ato de conformidade ou um símbolo de mudança. Nós afirmamos nossa identidade por meio do letramento (BARTON, 1994).

Os gestores do poder público possuem, segundo o olhar de Lara, uma percepção de que aqueles são sujeitos sem merecimento de dignidade, para quem as coisas usadas, velhas, estragadas, em suma, para quem o lixo, descartado de outras escolas, pode ser (re)aproveitado. “Aí aquilo da prefeitura que não serve, eles: ‘ah, vamos levar pro campo porque isso aqui vai servir lá e tal e vamos fazer lá uma salinha’ aí faz lá uma salinha de pau-a-pique, com um uns telhado lá de palha e aí joga os meninos lá e coloca aqueles professor lá”.

Para expressar bem o pensamento do poder público em relação às escolas do campo, a colaboradora recorre à interdiscursividade, manifestando textualmente o pensamento que, em seu modo de ver, aquelas pessoas possuem. O uso do pronome demonstrativo *aqueles*, para se referir aos professores que as prefeituras mandam para as escolas do campo, denota um sentido de professor desqualificado, e isso se confirma na declaração a seguir: “Lá na comunidade tem uma menina que ela tava na 6ª série, eles tiraram elas de dentro da sala e levou para dar aula no Mais Educação, e aí queria cobrar das outras lá universidade que elas não tinham. Nós achamos um desrespeito” (LARA, 2014).

Percebemos, no discurso de Lara, aspectos de um letramento altamente crítico e consciente das relações desiguais tecidas socialmente, sobretudo, no tocante ao olhar sobre o campo. Para Bogo (2010), todo ser social é um ser cultural incompleto, e é o seu comportamento que expressa a consciência social que adquiriu na sua convivência em sociedade. A consciência que o comportamento de Lara apresenta é centrada em uma identidade coletiva, sua fala é de denúncia do descaso e de reivindicação da necessidade de construir outro olhar para as escolas e comunidades camponesas.

4.2.2 IDENTIDADES E PAPÉIS SOCIAIS ASSUMIDOS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nas nossas entrevistas, interessamo-nos por saber qual era a ocupação dos egressos, porque queríamos refletir se, uma vez formados pela LEdoC, eles se dispunham a assumir tarefas nas suas comunidades e escolas. Constatamos que todas as pessoas entrevistadas assumem tarefas na escola ou relacionadas à educação, e somente uma delas está em atuação docente na cidade. Francisca é professora e agente de serviços e higiene em uma escola de assentamento; Rita é professora e lavradora em comunidade Quilombola; Maria é Coordenadora de escolas do Campo no DF, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no DF e entorno; Antônia é professora em uma escola particular, em Formosa - GO.

Barton (1994) entende que o letramento é uma atividade social e pode ser melhor descrito em termos de práticas de letramento, com as quais as pessoas se envolvem em eventos de letramento. Quando falamos da atuação dos sujeitos da pesquisa, estamos nos referindo às práticas sociais, o que inclui práticas discursivas e de letramento, nas quais eles estão inseridos nas suas comunidades.

Francisca nos relata outras práticas de letramento nas quais está inserida de forma paralela à sua ocupação, como a participação nas reuniões e a realização de trabalhos acadêmicos e do PIBID.

Quando tem reuniões eu faço parte, ou com os alunos do PIBID, se tem algum trabalho a gente trabalha junto. E, assim, Não desliguei, porque assim, é um trabalho lá na faculdade deles, mas quando traz a gente acaba interagindo, trabalhando junto novamente, porque /:= Gente, tem 14 ano que eu trabalho na escola, aí não tem como desligar, ou desligar da comunidade. (...) 14 anos ((ri)). É muito tempo! Então, assim, as criança pequenininha passa por mim e depois, agora, eles grande, tão passando por mim novamente (FRANCISCA, 2015).

Percebe-se a atuação de Francisca com um foco grande na escola, e essa instituição é também um espaço de acolhimento aos sujeitos e construção das relações dentro do assentamento. Com o longo tempo de trabalho na escola e sua permanência no assentamento, Francisca tem a oportunidade de contribuir nas tarefas acadêmicas de pessoas que foram seus alunos no Ensino Fundamental. Percebemos, no seu discurso, uma professora que vai além das atividades docentes demandadas pelo Município, ela se coloca como uma pessoa disponível para ajudar outros sujeitos na construção de outros saberes, no domínio e apropriação de outros letramentos.

As principais agências de letramento apontadas por Francisca são a escola, o Assentamento e a Faculdade. Na primeira estão reunidas as práticas de letramento de reuniões e atividades acadêmicas, sustentadas pelos eventos de letramento, materializados na leitura e escrita de textos que fazem parte dessa prática. Para Barton (1994), ao longo de suas vidas diárias as pessoas se envolvem em uma larga série de eventos de letramento. O evento se refere aos momentos da vida diária que a escrita desempenha um determinado papel. Sabemos ser natureza das atividades acadêmicas a leitura, debate e escrita de textos. As práticas de letramento são definidas por Barton como as práticas sociais associadas à escrita. Percebe-se que são nas práticas sociais que se desenvolvem as práticas discursivas e de letramento.

Para Rita, o tempo de cultivo do conhecimento de seus alunos, na sua atuação como professora, é também o tempo de cultivo da roça, onde exerce na função de lavradora.

Além de professora, eu trabalho também de lavradora, na roça. Eu pranto mandioca, pranto milho, arroz também, né? Porque às vezes a gente é professora, mas naquela comunidade, mesmo sendo professora, a gente também já foi lavradora, como eu sou lavradora. Então, eu sou professora-lavradora, porque eu trabalho de agriculturinha também pra plantar minhas

roça pra mim colher meus mantimento também pra tá ajudando (RITA, 2015).

Apesar de a fala de Rita não revelar explicitamente, acreditamos que o trabalho na roça seja mais do que uma escolha. A vida em comunidades camponesas permite uma relação direta com a roça, de uma forma ou de outra, nos envolvemos nas atividades de agricultura. Entretanto, traços do discurso de Rita, associados aos conhecimentos prévios que temos da (des)valorização da profissão docente, permitem-nos inferir que o trabalho na roça seja também uma forma de complementar o salário de professora, que certamente é insuficiente para as despesas dela e de sua família. Não é difícil fazer essa associação se considerarmos a desvalorização da profissão que se reflete, dentre outros fatores, em baixos salários.

É no final do seu discurso que Rita nos permite fazer essa inferência, quando ela afirma: “eu trabalho de agriculturinha também pra prantar minhas roça pra mim colher meus mantimento também pra tá ajudando”. O uso da palavra agricultura no diminutivo (*agriculturinha*) para se referir a algo pequeno, ou seja, não são grandes extensões territoriais que ela cultiva, mas para *tá ajudando* nos seus mantimentos. O discurso de Rita revela a complexidade de identidade e de papéis sociais assumidos por ela, ora como professora ora como lavradora, cujas ocupações complementam a sua formação e vivência cotidiana.

Maria, por não viver na comunidade, possui um discurso que, embora ela se faça presente, revela um distanciamento da comunidade.

Eu levei a brinquedoteca né, fui a fundadora dessa brinquedoteca, porque eu já trabalhava na Pastoral da Criança, aí lá tem a capacitação pra brinquedista, aí eu sou brinquedista da Pastoral da Criança, aí eu falei “-Eu tenho que trazer esse trabalho pra cá, aqui que tem as crianças que precisa”. Na cidade, às vezes a gente faz e não aparece muita gente, né? Fazer aqueles brinquedos de garrafa peti, essas coisas. Eu falei: “-Eu tenho que trazer pra cá”. Montei essa brinquedoteca lá. Aí tinha muitas doações, as crianças gostavam e tudo. Agora, aí eu continuei nessa, tudo o que eu via por fora eu levava. Agora mesmo eu tô levando uns cursos do SENAR, porque primeiro eu levei a fibra de bananeira, ontem encerrou um de bordado. Eles fala que eu sou a mobilizadora desses cursos. (...) É isso, além da educação, que pra mim é educação também, que é a escola do Campo em movimento. Ela tem que tá movimentando não só quadro e giz, matemática português, tem que tá tendo outras formações também, né? Que é essa aí do artesanato. Eu acho muito importante essa aí do artesanato, porque o artesanato nasceu junto com a agricultura, né? Quando o homem descobriu que podia plantar já partiu pro artesanato, fazer enxada, as ferramentas pra plantar. Então, sempre eu tô levando. O grupo de artesanato de lá foi eu quem comecei levar, formar as mulheres pra. E agora eu tô falando pra elas, agora eu vou partir pra dar aula no ensino fundamental, não sei ainda em que lugar eu vou ficar, elas também tem que correr atrás, né? (MARIA, 2015).

Maria apresenta-se como uma pessoa de muitas iniciativas em favor da comunidade, nas quais ela tem um protagonismo. Percebe-se isso nas seguintes passagens: “Eu levei a brinquedoteca; fui a fundadora; eu tenho que trazer esse trabalho; aí eu continuei nessa, tudo o que eu via por fora eu levava; eu tô levando uns cursos do SENAR, porque primeiro eu levei a fibra de bananeira”. A contribuição de Maria, decerto, é muito positiva. Segundo ela, as pessoas de lá a veem como “a mobilizadora desses cursos”.

Verificamos, na fala de Maria, uma diversidade de práticas de letramento vivenciadas pela comunidade por meio de sua colaboração. É importante a percepção dela de que essas atividades também fazem parte da educação. “É isso, além da educação, que pra mim é educação também, que é a escola do Campo em movimento. Ela tem que tá movimentando não só quadro e giz, matemática português, tem que tá tendo outras formações também, né?”

Notamos que esses sujeitos estão inseridos em variados contextos de letramento, participando de práticas e eventos de letramento de acordo com a demanda das comunidades onde vivem. Os discursos presentes nesta seção permitem-nos confirmar que os educandos, por meio de seus discursos, apresentam identidades camponesas empenhadas na luta pela transformação de suas realidades. Os papéis assumidos por eles em suas comunidades e escolas, o protagonismo de luta pelo direito à terra, a firmeza na denúncia do descaso do poder público em relação à Educação do Campo são exemplos de identidades coletivas empenhadas na construção do seu espaço de vivência em um lugar de maior justiça social.

4.3 IDENTIDADES RECONSTRUÍDAS POR MEIO DO LETRAMENTO ACADÊMICO

As discussões aqui presentes respondem à seguinte pergunta: De que modo as identidades ledoquianas são (re)construídas por meio do letramento acadêmico? Semelhante à seção anterior, nesta há uma mescla de discursos construídos nos momentos de observação e das entrevistas.

Para Barton (1994), as pessoas têm diferentes letramentos, dos quais elas se utilizam, associados aos diferentes domínios da vida. Essas diferenças são incrementadas por meio das diferentes culturas ou períodos históricos. Os ledoquianos, quando ingressam no espaço da universidade, inserem-se em um novo contexto de letramento, que se soma aos diversos outros letramentos que eles trazem das suas comunidades, das atuações militantes, do exercício da docência e de outras atividades educativas. Assim, como não há somente uma

forma de ler e escrever, também não há somente uma classe de práticas (BARTON, 1994), as pessoas são feitas de diferentes letramentos.

Fairclough (2001) entende discurso como uma forma de prática social. Há, segundo esse pensador, várias implicações nessa maneira de compreender o discurso. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Segundo, alude uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição quanto um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações em níveis societários, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva quanto não discursiva.

Os letramentos dos sujeitos da pesquisa, inclusive os anteriores ao ingresso na LEdoC, permitem-lhes uma leitura da universidade de forma crítica. Percebemos isso na fala de Nalva ao chamar a atenção à dimensão ideológica da linguagem, cujo uso permite a ocultação (ou não) do papel dos sujeitos nas práticas sociais das quais são partícipes.

Eu acho que isto também (...) são formas de discurso. Quando você fala que (xxx) tão querendo mudar esses termos pra poder amenizar né? Sair do escravo pra ir pro escravizado, né? Mas (...) o escravo, ele antes de ele ter sido escravizado ele era ser humano. Então, assim, (xxx) não é uma questão de amenizar, mas é uma questão de ++ reforçar a responsabilidade de uma classe dominante que escravizaram seres humanos (...) Sabe? Não é uma questão de amenizar para poder apagar a história: “ah foram escravizados, coitadinhos”. Não! É falando assim: “olha, teve um período/ estamos em um período que somos escravizados por uma classe dominante, por uma classe hegemônica (...) que nos colonizam até hoje, ++ e que detém do poder”. Então não é uma questão de amenizar ou não. É uma questão de responsabilizar as pessoas que escravizaram (...) os seres humanos, né? (NALVA, 2014).

O discurso da aluna ressalta a ação que as palavras traduzem, não só pelo uso dos tantos verbos que indicam a ação, tais como: *mudar*, *ir*, *amenizar*, *reforçar*, mas pela articulação das palavras que traduzem momentos da vida social. “Eu acho que isto também são formas de discurso”. Após o uso do pronome catafórico *isto*, antecedido pela exposição das suas ideias, a aluna utiliza o advérbio *também*, sucedido pelo verbo auxiliar *ser*, no

presente do indicativo (*são*), para expressar sua compreensão de que o discurso se realiza de formas diversas.

“Quando você fala que (...) tão querendo mudar esses termos pra poder amenizar né? Sair do escravo pra ir pro escravizado, né? Mas (...) o escravo, ele antes de ele ter sido escravizado ele era ser humano”. A aluna retoma a fala das professoras para expor sua opinião sobre o assunto que estava sendo discutido recorrendo à conjunção adversativa *mas* para explicar a condição humana dos homens e mulheres que foram escravizados. “Então, assim, (xxx) não é uma questão de amenizar, mas é uma questão de ++ reforçar a responsabilidade de uma classe dominante que escravizaram seres humanos (...) Sabe?” Por meio do advérbio de negação *não* (não é uma questão de amenizar) a aluna expõe, de forma implícita, como as palavras podem apagar ou evidenciar as relações sociais. A aluna usa a conjunção adversativa *mas* para, em seguida, explicitar sua ideia de que a não amenização daqueles termos deixa clara a posição dos sujeitos envolvidos no escravido e, portanto, possibilita perceber a responsabilidade dos envolvidos, no caso, a classe dominante.

“Não é uma questão de amenizar para poder apagar a história: ‘ah foram escravizados, coitadinhos’. Não!” Ao sugerir a substituição do verbo amenizar pelo reforçar (não é uma questão de amenizar, mas é uma questão de ++ reforçar), Nalva demonstra seu entendimento de que o discurso pode tanto evidenciar quanto ocultar os sujeitos das relações tecidas no âmbito social. Utilizando-se da interdiscursividade, a aluna expõe o sentimento que, em sua compreensão, dá sustentação à substituição dos termos escravizados e escravos: “ah foram escravizados, coitadinhos”.

Silva (2014, p. 248), registra a origem da palavra *coitado* ligada, provavelmente, a uma mistura de três origens: o latim *coitus* (união, encontro, ajuntamento, casamento, fecundação, cópula); a raiz do espanhol *coger* (pegar, agarrar, que no espanhol platino indica também o ato sexual) e o *marata koytã*²⁹, designando a maior faca da cozinha e também o facão de mato. Para Silva (2014), há muitas evidências de que o ato sexual, em suas numerosas designações, tenha servido a metáforas de desgraças e aflições, atribuídas a quem recebe o falo, e indicativo de sucesso quando o praticante é o elemento ativo. O coito, que provavelmente serviu de contexto ao significado de coitado como sofredor, pode ter sido forma de castigo imposta a prisioneiros em tempos de guerra, caracterizado pelo estupro como uma das ignomínias às quais foram sujeitos os vencidos desde priscas eras. Essa

²⁹ O marata é uma língua indo-europeia do ramo indo-ariano, uma das línguas oficiais da Índia, falada no estado de Maharashtra, no sul (SILVA, 2014).

definição do coitado como uma pessoa vítima se coaduna com o uso que a aluna faz da palavra no diminutivo (*coitadinhos*) para indicar uma visão desses sujeitos de forma diminuída, subjugada.

Após vários registros do advérbio de negação (*não*), a aluna diz qual deve ser o entendimento no uso daquelas palavras: “É falando assim: ‘olha, teve um período/estamos em um período que somos escravizados por uma classe dominante, por uma classe hegemônica (...) que nos colonizam até hoje, ++ e que detém do poder’”. Ao situar historicamente a escravidão, a aluna se corrige no uso dos verbos para indicar o sentido de uma situação que ainda permanece. Após dizer “teve um período”, usando o verbo *ter* no pretérito perfeito do indicativo (*teve*), a aluna corrige sua própria fala e, por meio do uso do verbo *estar*, no presente do indicativo, na primeira pessoa do plural (*estamos*), diz que a escravidão é atual e que atinge a um coletivo (*nós estamos*) do qual ela também é parte.

Ao trazer a escravidão para os tempos atuais, a aluna explicita seu entendimento de que embora não perdure a escravidão que durou até 1888 no Brasil, há ainda formas de escravidão exercidas pelos mesmos sujeitos daquela época, a classe dominante.

Assim como Nalva, acreditamos no poder do discurso como ferramenta que oculta ou evidencia sujeitos e, no caso de atrocidades como foi a escravidão, e como tantas outras escravidões modernas, os sujeitos devem ser mostrados e punidos. “Então não é uma questão de amenizar ou não. É uma questão de responsabilizar as pessoas que escravizaram (...) os seres humanos, né?”

Para Fairclough (2003, p. 26) textos são partes de eventos sociais. “Uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir e interagir no curso de eventos sociais é pela fala ou pela escrita. Não são os únicos meios”. De semelhante modo, a nossa compreensão dos textos que ora analisamos não é outra senão uma parte da vida, das concepções e valores dos sujeitos expressos textualmente. Logo, não se trata unicamente de analisar textos, mas de compreender sujeitos sociais que se expressam – também – textualmente.

O fragmento de texto a seguir é um recorte de intervenção feito pela aluna Nara durante as aulas de Análise de Discurso, quando estava sendo explicado pelas professoras que o discurso é um dos momentos da prática social e que ele é construído historicamente.

(...) Dentro da Academia, por exemplo, a gente tem uma hegemonia de conhecimento eurocêntrico né, que a gente tem várias outras culturas, a gente tem várias outras raízes né, mas se a gente for pensar no nosso

discurso também a gente tem influência de outros discursos de outras culturas, de outras raízes que não é só eurocêntrica (NARA, 2014).

A aluna expressa, por meio de uma locução adverbial de lugar, - *dentro da Academia*— a sua concepção sobre o espaço da universidade, da qual ela também é parte, como um lugar onde circula a hegemonia de conhecimentos eurocêntricos. A sua marca de pertencimento a esse ambiente acadêmico está no uso do pronome *a gente*, que possui o valor semântico de nós, seguido pelo verbo auxiliar *ter*, no presente do indicativo. O uso do pronome *a gente* ocorre cinco vezes, em um fala transcrita em quatro linhas. Em todas as situações de uso, esse pronome assume a função de sujeito das orações. O uso corriqueiro de *a gente*, não apenas como equivalente, mas em substituição ao pronome *nós*, é percebido em diversos momentos da interação verbal. Sousa e Machado (2014, p. 22) registram que “a expressão *a gente* é extremamente utilizada pelos falantes de todas as idades e em todos os contextos, formais ou informais, tanto nos textos mais monitorados quanto nos menos monitorados”. A nossa compreensão de *a gente* como pronome está amparada em Castilho (2010, p. 477), que inclui esse pronome no quadro do português brasileiro do discurso informal.

A marcação do adjetivo *eurocêntrico*, atribuído ao substantivo conhecimento, indica que não é qualquer saber que circula no universo acadêmico, mas aqueles que são embasados em pontos de vista exclusivamente de correntes europeias. Isso pode ser percebido quando a aluna, continuando a sua produção textual, contrapõe o *uma hegemonia a várias outras culturas e várias outras raízes*. Interessante perceber como o termo *uma*, apesar do valor de artigo indefinido, assume também características de um numeral, porque quantifica a certeza de um conhecimento que circula nitidamente no contexto acadêmico, contrapondo a *várias*, pronome indefinido variável, que identifica a existência de outras culturas em circulação, mas que não têm, talvez, o mesmo valor da cultura eurocêntrica. Percebemos também que a aluna, apesar de reconhecer a academia como lugar hegemônico, percebe-a também com um espaço do qual ela é parte integrante. Segundo Bogo

A cultura etnocêntrica nasceu nos tempos de colonização, quando os habitantes dos territórios recém-descobertos e ocupados pelos países europeus foram considerados inferiores e atrasados. [...] Por isso, a “cultura do centro” pretende se sobrepor às demais, como se, de fato, o mundo fosse apenas uma única aldeia, na qual o poder concentra-se em único local, a partir de onde comanda, não só as relações sociais de produção, mas também a linguagem, os desejos e o pensamento (BOGO, 2010, p. 18).

Se, por um lado, a universidade só aceita um tipo de conhecimento, os sujeitos são constituídos de uma diversidade de saberes, que parece não caber no universo acadêmico. Essa oposição dentre um e outro conhecimento é marcada textualmente pela conjunção adversativa *mas*, indicando que, apesar daquela hegemonia, os discursos dos sujeitos se constroem em um universo de relações mais amplas.

Os textos, sendo um dos elementos da vida social, revelam e constroem identidades. O fragmento em análise revela como os sujeitos assumem identidades que, embora se complementem sua formação, podem trazer conflitos. Interessante observar como Nara, apesar de fazer uma crítica à academia eurocêntrica, assume seu pertencimento a esse universo. Por outro lado, ela tem consciência de que há outras culturas, fincadas em outras raízes, das quais ela também faz parte.

As marcas linguísticas do discurso de Nara indicam uma identidade que se constrói no diálogo de culturas enraizadas, de valores adquiridos no decorrer da história dos sujeitos e de outros valores impostos pela dinâmica da vida social, os quais, nem sempre, convivem harmonicamente. Estar no universo acadêmico é trazer cultura e identidades suas e dos sujeitos com os quais convive. Em diferentes momentos, essas identificações são manifestadas revelando, a nosso ver, não um sujeito fragmentado, mas constituído de diferentes conhecimentos.

A nossa compreensão da universidade é como esfera pública, mas também como Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985). Assim, refletir os interesses dessa instituição é, quase sempre, discutir os interesses do capital impostos por meio das formas de o que e como ensinar, e o que e como aprender, no âmbito das universidades.

Bogo (2010, p. 97) afirma que em nosso país há pedaços da longa história contada pela ótica dominante; e há pedaços não contados. São esses pedaços recontados, na maioria das vezes de forma deturpada, e, sobretudo os não contados, que constituem uma hegemonia de conhecimento acadêmico na qual o povo não cabe ou não se reconhece.

4.3.1 CAMINHOS PARA O LETRAMENTO ESCOLARIZADO

No diálogo com os colaboradores desta pesquisa, interessamo-nos por conhecer a sua trajetória de letramento escolarizado anterior ao acadêmico, ou seja, conhecer quais práticas de letramento eles vivenciaram antes de ingressar na universidade, onde se deparam com o letramento acadêmico. Esse conhecimento nos ajuda a refletir os caminhos feitos por esses

sujeitos até ingressar na universidade e, possivelmente, perceber como eles apontam para um compromisso com a Educação do Campo.

Para Barton (1994) o letramento tem uma história. Nossa vida individual contém muitos eventos de letramento desde a mais tenra infância até o momento presente. Nós mudamos, e como crianças e adultos, estamos constantemente aprendendo sobre o letramento. A partir do entendimento de que o nosso letramento possui uma história, uma história sobre nós, sobre nossa vida, sobre os caminhos percorridos para cada letramento, interessamo-nos por saber qual a trajetória que os sujeitos da pesquisa fizeram para ter acesso ao letramento acadêmico.

Maria, que é filha de índio, viveu quase toda a infância em uma aldeia indígena, trazia consigo o sonho de estudar, um sonho negado a ela e a tantas outras pessoas que viviam naquela aldeia. Ela afirmou que naquela época era difícil o acesso às escolas, e que se as pessoas quisessem estudar precisavam ir de canoa para o povoado mais próximo, que ficava bem distante da aldeia. Ela, apesar da vontade de estudar, não estava entre essas pessoas que se deslocavam em busca do letramento escolarizado. “(...) minha vó não dava conta né de tá remando a canoa pra me levar. Eu era doi:dinha, tinha vezes que eu fugia pra ir nessa escola ((ri)) naquela canoa sozinha, e ela quase morre quando eu sumia. Ow, mas eu tinha um so::inho de ir pra escola, demais” (MARIA, 2015).

Aprendemos com Barton (1994) que toda pessoa tem uma história de letramento. Isto remete a mais remota infância e aos primeiros encontros com as práticas de letramento em eventos de letramento no lar; essa história de letramento continua com o envolvimento na comunidade e nas práticas escolares, e, quando adulto, com suas demandas variáveis e decorrentes de mudanças (BARTON, 1994).

A história de letramento de Maria contribui para redesenhar outros passos, leva-a a outras práticas sociais e a se inserir em outras práticas de letramento. Apesar de as pessoas possuírem diferentes letramentos, há um juízo de valor que os classifica como certos e/ou errados, aceitáveis e/ou recusáveis.

Eu vim pra cidade eu tinha 13 anos. Eu não sabia ler, eu entrei na escola com 13 anos. Sofria bulliing. Engraçado, eu sempre fui a mais velha, até aqui na Faculdade eu era a mais velha. + Que menino de 7 anos e eu já era moça, né, 13 anos. E os meninos olhavam “olha, olha”. (...) É difícil. Assim, quando a gente vem pra estudar na cidade, a gente vem de um lugar desse que vivia, então era considerado muito burro na sala de aula né? (...) Mas, assim, pra conversar com o povo da cidade mesmo, os menino me vaiava, às vezes até pela minha linguagem diferente, né? Eu falava bem maranhense mesmo, e às vezes eu era vaiada. Que o maranhense fala: “Tu encontraste minha irmã por

aqui?” Aí os meninos: “Encontri::ste. Encontri::ste”, e aí começava a rir. Eu chorava demais, quando eu vim de lá. Muita coisa assim não batia. Também, minha idade, às vezes era menino de 7 ou 8 anos, e eu com 13. Eu sofri. Tinha horas que eu não sentia vontade de ir pra escola, sabe?” O Ensino Médio eu vim concluir já na Educação de Jovens e adultos, eu abandonei uma época. (...) Eu não tinha muita motivação pra estudar. Eu só sei uma coisa, eu sofri muito, acho que hoje em dia chama bullying, né? (MARIA, 2015).

Quando há a prescrição de um modelo para forma de ser, de agir e de expressar, mesmo que seja um padrão inexistente na vida material, os letramentos também passam a ser definidos a partir do que é valorizado ou desvalorizado. Em busca do letramento escolarizado, Maria encontrou recorrentes situações de negação e desvalorização dos letramentos que trazia, da variante linguística que usava e do lugar que lhe coube ocupar no acesso à escola.

Barton (1994) entende que em qualquer ponto no tempo as escolhas de uma pessoa estão baseadas nas possibilidades fornecidas por suas experiências passadas. Assim, a nossa forma de conceber o letramento está vinculada à nossa visão de aprendizagem. A aprendizagem vai além da sala de aula e perpassa diferentes momentos da vida. “Nós mudamos ao longo de nossas vidas, e como crianças e adultos estamos constantemente aprendendo sobre o letramento. Esta mudança é a chave para a aprendizagem” (BARTON, 1994). A resposta às pessoas que depreciavam sua trajetória de letramento era perseguir cada vez mais o sonho de estudar. “Até minha irmã mesmo, minha irmã mesmo, quando eu chegava ela fala: ‘-Ih, não sabe ler. Não sabe ler’. (...) Eu acabei alcançando ela (MARIA, 2015)”.

Se na fase anterior do letramento escolarizado Maria não se sentia parte daquele universo, que era para ela espaço de sofrimento, na Licenciatura em Educação do Campo, apesar de ser a mais velha, ela não aponta isso como um problema. Ao contrário, registra a sua identificação com o povo quilombola, com quem convivia na LEdoC. “Engraçado que aqui na LEdoC foi que eu conheci os quilombolas, que nossa língua tinha a ver uma coisa com a outra. (...) A gente tinha, a gente conhecia a cultura um do outro”.

A história de Maria é uma história de negação do acesso escolarizado ao povo indígena, de lutas e desafios pela concretização do direito à escola. Mas, a história de Maria é, sobretudo, uma história de identidade. É a sua identidade indígena e as condições de vida a que esses sujeitos eram submetidos que lhe negava o acesso à educação. Educação essa que, de acordo com a Constituição Federal, é um direito de todos. A identidade maranhense também refletia discriminação nas suas relações sociais. Isso mostra que há um padrão

imaginário de identidade e que fugir dele é tornar-se “engraçado”, “feio”, “errado”. No uso da linguagem, isso fica ainda mais perceptível. Não era só uma questão de baixa autoestima que Maria vivia, era uma realidade de negação e desvalorização das suas identidades.

Francisca, nossa colaboradora, discorreu sobre a dificuldade de conciliar o trabalho no campo com as atividades escolares. A urgência do trabalho a levava, muitas vezes, a trocar o espaço da escola pelo da roça. “Como a minha mãe ela trabalhava sempre em roça, às vezes eu tava na escola e falava assim “Vem, vem a turma toda, porque o mato tá tomando a lavoura e nós não vamos conseguir”. Aí ia na escola, ia tudo e ficava 15 dias na roça, capinando, limpando tudo, pra deixar limpo, e perdia esse tanto de aulas”. Francisca entende que isso levava à desmotivação com a escola, pois quando voltava se sentia como se fosse uma estranha que estava começando a estudar. Isso foi causando uma resistência aos estudos até que, aos 16 anos, ela abandonou os estudos.

Ao expor o seu entendimento de que as práticas de letramento se dão dentro de relações sociais mais amplas, Barton (1994) explica que as pessoas atuam dentro de várias redes. As atividades de letramento são intercambiadas dentro dessas redes. Todavia, é importante ter em mente o quadro institucional que fornece o contexto para a ação das pessoas. As atividades humanas envolvendo o letramento estão interligadas e adquirem seu significado a partir dessas instituições humanas. Barton (1994) cita várias instituições que são contextos de letramentos, como a família e a escola, por exemplo, alertando que em alguma extensão as diferentes instituições podem manter práticas conflitantes.

Percebemos que a história de letramento escolarizado de Francisca foi marcada pelo conflito dos papéis que precisava assumir, ora como aluna, ora como trabalhadora rural. Na disputa de tempo, os estudos foram deixados em segundo plano. Isso reflete caráter contraditório que as instituições, nas quais as pessoas estão inseridas, podem assumir diante da duplicidade de funções que cada um exerce.

Somente quando começou a morar no assentamento, dois anos depois, é que Francisca retomou os estudos. Apesar de ser outro espaço, as dificuldades seguiam e a persistência também:

Aí, com 18 anos eu vim pro assentamento, eu tinha parado 8ª série, e eu fiz 8ª série aqui, nessa escola. Aí eu já tinha um bebê de + eu tava com um filho de três anos e um bebê de um mês, e eu trazia os dois pra escola. Eu vinha 8km, de carroça, pra estudar. Eu botava um colchonetezím na parte de trás da carroça e dobrava uma lona, porque se chovesse tinha que cobrir eles pra eles num molhar, no período da chuva. Aí eu vinha de carroça 8km. Foi

muito cansada! Teve uma época que eu desesperei muito, porque um dia eu molhei demais com eles na chuva pequeninim e eu entrei em desespero. Falei: “Eu vou parar e não vou estudar mais”. Cheguei na escola, entreguei meus caderno pros colega e fiquei uma semana em casa. Uma semana foi três colega meu de sala lá em casa, me visitar. Aí chegaram com meus caderno, minha matérias todas copiadas. ‘Francisca, nós viemos te buscar. Você não vai desistir porque nós viemos te buscar. Você tá fazendo falta demais na escola ((ri)) e, a partir de hoje, nós vamos reverter pra olhar seus filhos. Uma hora que ele tiver chorando um sai pra fora, sacode, o outro, mas você não vai desistir’. E assim foi feito. Aí me mostraram o caderno, e eu: ‘Nossa, nem acredito’. Tava tudo em dia (...). Voltei. Aí terminei a 8ª série, a gente fez uma formatura lá na sede, lá em baixo. Foi muito bonito assim + a união que a gente criou no grupo assim, eles saíam, olhavam meu bebê enquanto eu fazia prova, e o apoio dos professores, que me ajudou demais, porque também se eles não apoiassem eu não tinha conseguido. Aí terminei a 8ª série, fiz 1º, 2º e 3º ano (FRANCISCA, 2015).

Concluído o Ensino Médio, Francisca se deparou com o mesmo desafio de muitos jovens que vivem no campo: terminar o Ensino Médio equivaleria a terminar os estudos. “Aí tô aqui um dia assim à tarde, falei: ‘Nossa, meus estudos acabaram. Acabou! Não tem mais’. Terceiro ano aqui é o limite. Eu formei. Terminei, terminou. Falei: ‘Acabou. Não vai ter mais’”.

A conclusão a que Francisca chegou ao perceber que terminado o Ensino Médio não teria mais oportunidade de estudar é a mesma a que tantos jovens camponeses chegam. Lamentavelmente, ainda é uma minoria que, como Francisca, descobre que ainda não “se formou”, que ainda há um universo pela frente possibilitando-lhe ingressar no Ensino Superior.

Já a participante Rita, que sempre morou em uma comunidade quilombola, conta-nos que era difícil para os pais colocarem seus filhos na escola, pois, quando existia uma, era muito longe da comunidade. Por isso, ela iniciou a vida escolar já aos nove anos.

Comecei estudar numa escola, com um professor mesmo lá da comunidade. Fiz a primeira série, segunda, (...) Aí eu passei a estudar numa outra escola que construiu depois (...) que chama escola ((Vazantão?)), aí eu passei a estudar fazendo a terceira série. Estudei lá fazendo a terceira série (RITA, 2015).

Aos quinze anos, Rita, atendendo ao convite de uma tia que morava no Distrito Federal, veio morar em Brasília para trabalhar em casa de família e ter condição de ajudar seus pais, que viviam na comunidade quilombola. Ao chegar à cidade, descobriu que precisaria recomeçar seus estudos, pois não havia uma documentação que comprovasse seu nível de escolaridade.

Eu comecei estudar, já tava fazendo a terceira série, na minha comunidade, chegando lá eu comecei, fiz um testezinho, eu passei, mas só que como eu não levei a transferência pra provar qual série que eu tava fazendo, eu tive que começar novamente da primeira série. Em vez de eu dar um passo pra frente, eu voltei pra trás (RITA, 2015).

Ela nos contou que a falta de comunicação com a comunidade quilombola impediu que o pai ou a mãe mandassem esse documento.

(...) eu tive que começar de novo, novamente na primeira série. Fiz a primeira (...). Só que aí eu já comecei a fazer /:= eu fiz o supletivo, numa escola, estudando lá na 410 Sul. Aí eu fiz o primeiro ano, aí o segundo ano, o primeiro ano e o segundo, esse ano que eu fui, fiz o primeiro ano, quando foi no outro ano, eu fui em 93, aí eu fiz o primeiro ano, em 94 eu fiz o segundo e o terceiro ano, já foi ali, eu estudei na 113, Centro número 4 de Brasília. Centro de Ensino Número 4 de Brasília, aí eu estudei lá. Fiz a primeira, a segunda, a terceira e quarta série do ensino supletivo, daí, quando foi em 96 eu num quis mais fazer supletivo, fui fazer ensino mesmo regular, que eu já tinha passado pra 6ª série (RITA, 2015).

Antes de concluir a 6ª série, com 19 anos, Rita decidiu voltar para a comunidade. Lá ela já tinha iniciado uma relação com um rapaz quilombola, com quem vive até hoje. O pouco estudo que Rita possuía era o suficiente para lhe garantir um trabalho de professora na sua comunidade: “E daqui eu comecei de novo, trabalhar, mesmo com a 6ª série que eu tinha, aqui na comunidade não tinha mais estudo, sabe, aí precisava de um professor na comunidade, e eu comecei a trabalhar, com a 6ª série mesmo que eu tinha, ensinar os aluno de 1ª a 4ª série”.

Aí eu voltei pro Vão de Almas, aí quando e eu voltei eu fiquei ainda, vim em 97, e aí em 99 que eu arrumei o serviço pra trabalhar também. Aí comecei trabalhar em 99, 2000. Aí eu fiquei um ano sem trabalhar. Não, dois ano, 2001 e 2002. Aí em 2003 eu comecei a trabalhar de novo. Fui chamada né pra ajudar o professor de cá, que os professor de fora muitos não queria ir pra lá, porque é muito difícil. Aí eu comecei trabalhar no Vão de Almas, com a 6ª série, nem tinha terminado ela direito. E fiquei em Brasília até o meio do ano, não tinha terminado, aí comecei a trabalhar com os aluno da 1ª a 4ª série (RITA, 2015).

Sobre o período que estudou em Brasília, Rita afirmou que foi uma experiência boa, pois ela era uma menina comportada, e como já tinha estudado antes, não tinha muita dificuldade nas séries iniciais.

Eu me sentia muito bem, porque até quando eu comecei a estudar já tava na segunda série, a professora falava assim, que as vezes eu já era, já tinha estudado, e repetindo novamente, aí eu ia naquelas disciplinas que eu tava estudando, que eu tinha entendido bem, eles achava que eu era muito bem,

sabe? E eu sempre comportava, gostava sempre de tá assim + caprichando mesmo nos meus estudo, né? Porque a professora falava assim: “Nossa, mas você poderia estar lá na frente, e você ainda está nessa série aqui, né”? As vez eu nem contei por que, porque eu já tinha estudado e tava repetindo novamente. Mas meu comportamento foi muito bom, com a professora, os colega de lá que eu encontrei, né? Tinha colega lá que falava: “Nossa, você sabe tudo, como que você aprendeu, hein?” Aí eu tinha uma taboadinha, né, que meu professor me deu, que era o Frei Vanderlei, quando ele tava dando aula cá no Vão de Almas, e uma colega ficou com ela. Mas a gente tem que estudar mesmo, pegou de mim que nem devolveu. Acho que pensou que tendo ali ia aprender tudo, e num é, ia saber, mas a gente tem que estudar mesmo pra aprender né? Não vai decorar, a gente tem que aprender, né? Aí eu fiquei estudando lá e quando eu voltei pra cá. Eu fiquei quarto ano em Brasília, trabalhando em casa de família (RITA, 2015).

Para Rita, o papel de aprender e ensinar sempre caminhou na mesma direção. Dispôs-se a partilhar o que sabia, o que ela tinha aprendido nas escolas por onde passara na condição de aluna, e agora a vida lhe retribuía a dedicação dando-lhe a oportunidade de aprender mais para ensinar mais.

Em 2004, Rita retomou os estudos, por meio do Proformação, e concluiu o Ensino Fundamental e Médio. “Estudava aqui em Monte Alegre e em Cavalcante, aí, quando terminou esse curso aí, aí eu tava trabalhando lá com os aluno, porque só poderia fazer também quem tava em sala de aula, aí eu já tava em sala de aula, consegui fazer e terminei o ensino médio”.

Eu saía da minha comunidade pra vim pra cidade (...) de Cavalcante aqui ((Na ocasião da entrevista estávamos na cidade de Teresina – GO)). Passava por Teresina aqui, ia pra Cavalcante, eu tinha que vir a cavalo ate aqui no Ribeirão, outra vez eu saía a pé mesmo, sem trazer cavalo nenhum, e com criança ainda. E trazia mais uma criança de cinco ano pra olhar o outro meninim quando eu começava a fazer o PROFORMAÇÃO, que tinha um já quatro mês. Aí eu trazia a menina de cinco ano pra tá olhando o meninim pra mim. Aí invés de eu trazer uma criança, trazia duas, né? ((ri)) Mas, mesmo assim, eu achava que tava me ajudando, né? Porque a hora que eu tava lá estudando que ele dormia eu coloca no carrim, arrumei um carrim com a Mariza, minha colega aí, ela me ajudou muito também. Aí eu fiquei estudando lá, até terminei o Ensino Médio. + Quando /= Eu tava dizendo que eu vinha sempre, era difícil né (...) Era sofrida nas estrada aí. (...) Aí eu terminei no final de 2006. + Foi, em 2006 eu terminei (RITA, 2015).

Concluída essa fase, Rita sonhava ainda em continuar estudando, mas sabia que seria ainda mais difícil, afinal ela já tinha quatro filhos. Ao afirmar que em 2006 ela terminou os estudos, deixa claro que para muitas pessoas que vivem nas comunidades camponesas, terminar o Ensino Médio equivale a terminar os estudos.

Sousa (no prelo)³⁰, que é professora da LEdoC, assim descreve os letramentos dos educandos:

[...] percebemos que os educandos da LEdoC trazem consigo muitos conhecimentos culturais de sua região e de sua realidade campesina: festejos religiosos; tradição cultural de etnias como de Comunidades Quilombolas; conhecimentos de agroecologia; medicina popular; sensibilidade ecológica; o próprio letramento que adquirem em associações; movimentos sociais etc., Isto é, trazem conhecimentos da tradição da oralidade, mas também conhecimentos de práticas letradas, apreendidos informalmente, outras formalmente no caso de circulação de cartilhas dos movimentos sociais e associações de comunidades campesinas entre outros.

Ao ingressar no curso, os educandos se deparam com um novo ambiente, onde circulam vários letramentos que não eram, até aquele momento, parte de sua vida cotidiana. “Os educandos e as educandas se deparam com um curso direcionado a formar educadores para o campo, dada a sua estruturação curricular e concepção epistemológica” (SOUSA, no prelo). Segundo essa autora, para atender às demandas do letramento acadêmico, os educandos passam a se relacionar com uma diversidade de eventos de letramento, tais como: aulas expositivas, seminários, pesquisa de campo, produção de relatórios, de sínteses, artigos, monografia, atuação em projetos de extensão etc.

É desta caminhada de letramentos e aprendizados que os ledoquianos chegam quando ingressam na universidade. Uma história marcada pela dificuldade de acesso à educação, pelo sonho distante de um dia ingressar na universidade, mas, sobretudo, de uma história de resistência, de uma caminhada corajosa em busca de letramentos que possam ajudá-los a perceber e transformar as contradições presentes em suas comunidades. Por isso, percebemos o letramento acadêmico como mais um, sem valor de superioridade diante dos demais saberes que estes sujeitos possuem.

4.3.2 O ACESSO AO LETRAMENTO ACADÊMICO

Barton (1994) entende que os eventos e as práticas de letramento têm uma história social. E a história de acesso ao letramento acadêmico pelo povo do campo vem da luta dos trabalhadores camponeses organizados, que além da luta pela terra, pautavam a construção de uma educação do e no campo. História de camponeses que, por perceberem o campo como espaço de produção de vida, denunciaram o descaso do poder público com a Educação do Campo e exigiram a construção de um novo olhar e de novas práticas de letramento. Isso

³⁰ Publicação prevista para março de 2016.

perpassou também a formação dos professores que atuavam nas escolas do campo. Buscando a superação de um cenário onde qualquer formação servia para ser professor de camponeses, os trabalhadores passaram a exigir do poder público a formação desses profissionais. É dessa história que nasce a LEdoC.

Os sujeitos da nossa pesquisa revelavam um sentimento comum às pessoas que vivem no campo: se formar equivale a terminar o Ensino Médio. Francisca assim manifesta esse sentimento: “É. Eu formei. Terminei, terminou. Falei: ‘Acabou. Não vai ter mais’. Contudo, o desencanto diante da falta de perspectivas se encontrou com uma trajetória de luta que possibilitou aos trabalhadores camponeses o acesso ao Ensino Superior. De repente, o movimento estranho dentro da escola do assentamento revelou para Francisca o caminho da universidade. Ao perceber uma pequena aglomeração em torno do computador, ela quis saber do que se tratava, e aí descobriu que os alunos estavam fazendo a inscrição para o vestibular da turma de Licenciatura em Educação do Campo, e foi nesse momento que ela fez a inscrição. “Fui em Planaltina, fiz a prova. Ah, pra mim foi muito maravilhoso quando falou assim ‘Francisca, cê tá aprovada, você vai estudar’. Eu falei: ‘gente, eu não acredito’”. Francisca concluiu a LEdoC e hoje está no 6º semestre do curso de pedagogia.

Então, assim, minha irmã fala assim: “Francisca, para de estudar que cê vai ficar doida ((ri)), mas eu gosto. Eu acho que nunca é demais. Quanto mais cê vai /:= é conhecimento gente, é novo, tudo é novo, cê vai absolvendo. (...) Então, assim, eu não parei. E agora estou na expectativa de um mestrado, uma especialização (FRANCISCA, 2015).

Francisca segue nos contando do seu sentimento ao ingressar da universidade: “Gente, eu fiquei assim, irradiante. Eu falei: ‘Gente, eu não acredito’. Eu dava pulo de alegria”. Ela relata as dificuldades que teve para concluir o curso, como o risco de perda do emprego e a separação dos filhos. Para ela, o sentimento é de que vivenciava uma luta constante, luta que ela conseguiu vencer. “Então assim, eu falo que foi uma luta, mas eu venci. Uma coisa assim que eu consegui e foi uma vitória muito grande. Você não imagina como eu tava radiante de pegar aquele canudo e falar assim: EU consegui”.

A fala de Francisca revela que ela é o tipo de sujeito que o curso espera formar para atuar nas escolas do campo. Seu compromisso com a Educação do Campo é visível quando ela declara que, devido à sua luta, a cada passo dado, quer fazer a diferença na escola onde trabalha. “E a gente conhece a realidade daqui, a realidade dos aluno, entendeu? E como que eu não vou querer o melhor pra cá, pro lugar onde eu vivo? Por mim sempre seria o melhor,

isso aqui seria a escola modelo em qualquer lugar, seria exemplo, então, a minha luta é pra isso” (FRANCISCA, 2015).

Maria, outra colaboradora da pesquisa, revela que ficou sabendo do curso de Licenciatura em Educação do Campo por meio de uma colega que, assim como ela, trabalhava no PRONERA. Em uma capacitação desse Programa, a colega contou sobre o curso que ela havia iniciado recentemente, explicou que o vestibular era realizado uma vez por ano e que quando fosse publicado o edital avisaria. Depois, ao encontrar Maria em outra atividade, informou-lhe da seleção.

[...] aí eu fiz, fiz a prova, aí eu não fui nem chamada na primeira chamada, foi só na segunda. Aí pra mim foi assim muito bom, pra minha família também, todo mundo ficou muito alegre. O pessoal dizia: “Não, mas a Maria tinha que fazer faculdade mesmo porque a vontade que ela tinha estudar” (...) Mas eu nem acreditava assim que eu tinha passado, estudar na UnB. Que a juventude todinha e tinha amigas que estudava na UnB, mas era gente cabeça pra caramba, e eu não me achava + que eu nunca ia passar. Eu não achava que ia ser competente pra passar não na UnB, né? (...) O pessoal dizia que só passava aquela época filhinho de papai, só rico, pobre não passava, porque tinha que só estudar, não podia trabalhar. Mas eu acho que era. Eu acho que mudou depois do Lula pra cá.

Perguntamos à Maria como ela via o ingresso dela na universidade, já que ela não atendia aos padrões de filhinha de papai, e ainda assim era uma universitária, estava estudando na UnB. Ela nos disse:

Pra minha vida foi abrir os horizontes. A LEdoC, eu vejo assim. (...) veio abrir as oportunidades (...), abrir horizontes, novas oportunidades para quem não tinha, isso aí tava previsto há muitos anos né, que desde o Che Guevara ele queria ver as universidades pintadas de negros, brancos, camponeses, né? E quando eu vejo isso eu penso: “Que pena que ele não tá pra ver”, né? Mas lá de onde ele tá ele deve tá vendo, porque ele queria isso, lutava querendo isso e hoje aconteceu, a gente vê ali a LEdoC.

Maria segue afirmando como esse curso tem a ver com a sua vida, com a sua atuação e sua identidade. “Então, eu tenho afinidade com este curso porque tem a ver com a minha vivência”. Cita como exemplo a produção da sua monografia, que foi “a Escola que temos e a escola que queremos por meio do PRONERA”.

A Banca falou que era empírica minha monografia porque eu vivia aquela realidade. Que eu escrevi muito sobre a minha vivencia, da falta de escola lá no Maranhão de não poder fazer o ensino fundamental porque ficava muito distante a escola. E aqui dentro do DF, bem aí, em pleno Planalto Central, nós aqui, eu tô com muita gente que tá querendo fazer ensino fundamental e

é longe também. Então, aquela realidade que vivenciei lá no Maranhão, aqui dentro tem também. (...) E aí foi que me motivou a escrever sobre a necessidade de o ensino fundamental, que eu via pelo PRONERA tinha muito, mas era só escolarização, escolarização, sabe?

Ela nos conta que por meio da Licenciatura em Educação do Campo descobriu que o PRONERA não se resume à alfabetização: “a gente que tá lá não sabe, mas aqui na UnB eu descobri que o PRONERA tem da alfabetização até a pós-graduação, que é o Residência Agrária”.

Para Rita, o acesso à universidade também era um sonho, mas um sonho distante, com pouca possibilidade de se realizar. Ao terminar o ensino médio, o sonho era o de entrar na universidade, sonho que ainda é a realidade de muitos alunos quando concluem o ensino médio, muitos deles sem realização. “Aí 2006 eu terminei, só que eu sonhava de fazer faculdade, mas eu num tinha condições, né? Aí eu via o povo estudando assim, falava que era em faculdade, pensava assim: ‘Ow, se fosse eu que tivesse fazendo, nossa. Ficava pensando assim’”. A falta de condições para estudar era, e ainda é, uma realidade para as pessoas que vivem no campo, já que, na maioria das vezes, implica a saída do campo e demanda manterem-se na cidade, com casa alugada e demais despesas. É por isso que muitas pessoas saem das suas comunidades para trabalhar como domésticas nas cidades próximas às suas comunidades. Muitas vezes sofrem diversos tipos de violência para conseguir estudar. Em abril de 2015, o Correio Brasiliense, e várias outras mídias, veicularam a notícia de escravidão sexual de meninas entre 12 e 14 anos na cidade de Cavalcante – GO. Oriundas das comunidades quilombolas, as meninas viviam nas casas de famílias exercendo a função de empregadas domésticas.

Na cidade de 10 mil habitantes, no nordeste de Goiás, a 310km de Brasília, a maioria trabalha como empregada doméstica em casa de família de classe média. Em troca, ganha apenas comida, um lugar para dormir e horário livre para frequentar as aulas na rede pública. Para piorar, fica exposta a todo tipo de violência. A mais grave, o estupro, geralmente cometido pelos patrões, homens brancos e com poder econômico e político (CORREIO BRASILIENSE, 2015).

Com destino diferente, Rita tem a oportunidade de realizar o seu sonho e entrar na universidade. Ela acrescenta que na comunidade já havia alunos que faziam Licenciatura em Educação do Campo, e quando saiu o edital eles lhe informaram da seleção. “[...] foi os colega mesmo que viu, como a Wanderleia, foi e passou pra gente as informações que veio pra nós fazer esse vestibular, que era Educação do Campo, pra o povo que morava no campo,

sabe?” É neste momento que ela decide fazer a seleção. “Aí no dia eu fui em Brasília, fiz o vestibular lá e + quer dizer, não sabia nem que eu tinha passado, pra mim foi uma surpresa, porque quando eu fui saber já tinha mais de ano que eu tinha feito a prova”. Rita, assim como muitos outros alunos desta turma, entrou na segunda chamada, por isso a demora entre a seleção e a chamada para a matrícula. “Foi uma surpresa que eu nem sabia. Eu pensei que eu não tinha passado porque eu nem olhei gabarito. Morava na Zona Rural, fui embora pra lá e não tinha como olhar, ver se eu tinha acertado alguma coisa ou não né?”.

A fala de Rita mostra como ela via o ingresso no Ensino superior, isto é, como algo quase inalcançável para ela; é como se esse direito nunca fosse ser concretizado em sua vida. “No::ssa e aí pra mim foi uma alegria, um sentimento grande, como uma emoção assim. Eu falei: ‘Meu Deus, EU? Eu mesmo vou fazer faculdade?’ Pensei: ‘Nossa’”. E a história do povo camponês organizado, em luta pela efetivação do direito à educação, que assegura a realização desse sonho. Os sonhos dos sujeitos historicamente excluídos encontram-se no lugar comum da luta dos camponeses organizados. Para Rita, que com o Ensino Fundamental incompleto já ministrava aula na sua comunidade, que fez o Ensino Médio indo pra a cidade com dois filhos pequenos, deparando-se sempre teve um mundo de limitações para ter acesso aos estudos, era quase inacreditável o ingresso na universidade. Era a realização de um sonho que trazia consigo quando via alunos das faculdades com livros e revistas. “Porque sempre eu queria assim bater em cima dos estudo, mesmo que a gente era fraco em casa, mas eu estudei já grande, não terminei meus estudo, arrumei marido, com filho, mas eu sempre naquela esperança sabe de estudar”. Rita usa o adjetivo fraco, sinônimo de pobreza, para se referir à situação financeira de sua família, revelando o já conhecido fato de que o acesso ao ensino – sobretudo ao Ensino Superior – é mais difícil quando as pessoas possuem um baixo poder aquisitivo. Mas, mesmo diante das limitações, não lhe faltava força nem fé em Deus: “Batia mesmo aquela esperança e força e coragem, que Deus me ajudou e eu consegui”.

Rita repete várias vezes como aquele sonho era quase impossível, é como se até hoje ela ainda não acreditasse que pôde fazer um curso superior.

Então, eu fiquei, no:ssa, emocionadíssima, até hoje. Eu pensei: Nossa, realizei um sonho de fazer esse curso, faculDAde Licenciatura em Educação do Campo, gente, já pensou?” Eu pensava comigo mesmo, né? Porque eu pensava que não tinha condições de fazer, e hoje cheguei num ponto que eu consegui.

Não fosse bonita por si só a persistência em lutar pelos sonhos, Rita dá um exemplo do que deve ser a solidariedade, pois a função do seu estudo é, agora, ajudar outros a sonharem e realizarem seus sonhos. Em momento algum ela menciona outra escolha que não seja ficar na sua comunidade e contribuir da melhor forma possível para que os seus alunos possam também ter acesso à educação em todos os níveis.

[...] e vou ajudar a minha comunidade porque o que a gente aprende lá vou trazer tudo e passar pros meus alunos, que eu trabalho também como professora. E vou ajudar minha comunidade, defender os nossos direitos também né que a gente tem, que a gente já sabe, né? Porque muitas coisa as vez vem de forma e a comunidade não entende, a gente que já tem mais esse entendimento, a gente já conhece, a gente ajuda assim já a defender os nosso direito, porque as vez vem gente pensa que /:= os direito da gente né, quer levar abaixo, as vez o direito que a comunidade tem, né? A gente ajuda correr atrás e colocar em dia (RITA, 2015).

Percebemos na fala de Rita vozes que vão além do letramento acadêmico, apresentando traços das suas identidades e de uma consciência crítica diante das suas possibilidades e escolhas de ação. Quando manifesta o desejo de ajudar a comunidade, de levar o que aprendeu na universidade para os seus alunos, quando se coloca como sujeito na luta pelos direitos do povo quilombola, Rita manifesta as suas identidades, construídas a partir de uma leitura crítica do meio do qual ela é partícipe.

Para Caldart (2004a) construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. Explica como deve ser a escola do campo: “[...] tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (CALDART, 2004, p. 157). É isto que vemos em Rita: uma disposição a construir uma escola para a vida no seu território, em cujo processo ela se coloca como sujeito dessa construção.

Quando perguntamos à Antônia qual o sentimento dela em ter ingressado no curso de Licenciatura em Educação do Campo, ela assim se manifestou:

Pra mim foi uma vitória! Porque quando eu fui daqui pra lá, pro assentamento, eu não tinha expectativa de fazer nada assim. Minha expectativa era fazer qualquer outro curso normal, não que fosse Educação do Campo. Meu sonho toda vida era pedagogia, pedagogia. Mas aí eu tentei várias tentativas e não consegui passar. Tentei UEG, tentei UFG e tal. E eu havia feito esse né, o pessoal falou: “vamos fazer”. Fiquei triste a primeira

vez porque algumas pessoas passaram e eu não. Depois me chamaram, quando eu já tinha desistido, me chamaram, eu já tava aqui em Formosa, aí me chamaram, e eu fiquei super feliz. Eu fui né, quando eu cheguei lá a princípio, passei a tal, mas eu já tinha desistido de tudo lá e já tinha vindo pra cá. “Vou tentar! Vou lá ver como é” Aí eu fui. Quando eu fui eu gostei, e desisti de desistir ((ri)). Eu desisti de desistir porque eu me apaixonei mesmo pelo curso. E aí acabei desistindo também né de ficar aqui, desisti da pedagogia, desisti de outros cursos que eu tava tentando fazer aqui em Formosa.

A irrealização dos primeiros sonhos de ingressar na Universidade levou Antônia a desistir do curso de pedagogia e da vida no assentamento. Após ter voltado a morar em Formosa, surgiu a oportunidade de fazer o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e é aí que ela retoma o sonho de ingressar no Ensino Superior.

É comum, sobretudo no início das turmas, os educandos perguntarem se podem dar aula na cidade, já que o curso licencia em Educação do Campo. Essa também era uma dúvida de Antônia: “E acabei que quando eu terminei, quando eu vi que o curso era bom, a minha insistência na época era como é que eu usaria este curso para trabalhar na cidade, eu sempre perguntava pro xxx”. O professor lhe explicava que o curso era voltado às populações do campo, e não às da cidade.

Aí demorou uns dois anos pra mim entender isso, que realmente esse curso é pra as pessoas do campo. Aí eu comecei a perceber isso quando eu voltei pro assentamento pra mim poder fazer as atividades de Tempo Comunidade e de Tempo Escola. Eu voltei pro Assentamento, sempre eu ficava indo e voltando. Ficava aqui alguns dias em Formosa, com a minha família, mas a maioria do tempo era no Assentamento, então eu comecei a perceber que aquilo lá era realmente mais profundo que + né + qualquer outro curso que eu fosse fazer.

De acordo com o PPP do curso (2009, p. 16) são estes os objetivos da LEdoC: a) Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social; b) Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo; c) Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem; e, d) Estimular nas IES e demais parceiros da

implementação desta Licenciatura ações articuladas de ensino, de pesquisa e de extensão voltadas para demandas da Educação do Campo. Considerando-se que o curso foi construído a partir da demanda de uma Educação do e no campo, o que se espera dos egressos é que eles ajudem a (re)construir a história da educação em suas comunidades. Por isso, embora não sejam impedidos de dar aula na cidade, os educandos serão preparados, durante os 4 anos de curso, para atuar junto às comunidades camponesas.

A avaliação que Antônia faz hoje é que qualquer outro curso não teria lhe permitido tantos aprendizados quando a LEdoC lhe proporcionou. “Se eu fosse fazer um curso, outro, o pedagogia, eu não teria a mesma experiência que eu tenho na LEdoC. + E isso é o que serve pra mim na sala de aula hoje, eu ensino meus alunos trabalhar pra vida, né”. O diferencial que ela vê nesse curso é a formação voltada à vida, o que ela imagina que não teria aprendido em outros cursos. Esses aprendizados norteiam a sua vida e a sua prática docente: “O que eu ensino pra eles não é só, ‘ah, vamos aprender a gramática e tal’. (...) A gente trabalha pra vida. Os projetos que a gente fez, sempre a gente costuma levar um pouquinho da LEdoC pra dentro da sala de aula (...)”.

O letramento acadêmico teve um papel transformador na vida de Antônia. O olhar sobre o mundo é reconstruído e sua identidade ganha traços de alguém que percebe as relações sociais de modo amplo, que se coloca nelas como sujeito de transformação. Para ela, os valores aprendidos no curso ajudam a ver a formação não em um sentido mercadológico, mas de preparação para a vida. Para Chesnais (1996) a mundialização é um movimento excludente centrado no processo de internacionalização do capital e de sua valorização em todas as esferas. Na educação, adotar um viés de formação das pessoas centrado apenas na inserção do mercado é perceber os sujeitos em uma dimensão mercadológica, e não em sua dimensão humana.

Antônia, após concluir o Ensino Médio no Assentamento onde morava (Virgilândia), passou a atuar como docente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pelo PRONERA. “[...] Eu dava aula no Assentamento, na expectativa que aparecesse alguma oportunidade, até porque eles falaram que quem não tivesse faculdade não continuaria na sala de aula”. Foi a sua atuação junto aos assentados que lhe deu a oportunidade de ingressar no ensino superior, uma vez que o objetivo do curso é a formação das pessoas que estão em atuação nas escolas do campo, sem possuir a formação adequada. Ela dava aula do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Ciências, Biologia, História e Geografia.

Após a informação, passada pelos colegas, de que as inscrições estavam abertas, Antônia, junto com seus próprios alunos, foi tentar o vestibular: “Aí eu catei alguns alunos lá a gente fez a inscrição, eu fiz a inscrição junto com os alunos, e os colegas do Ensino Médio, que tinha naquela época. Daí eu fiz a inscrição, alguns passaram e eu fiquei pra trás. Teve lá a seleção e eu fiquei. Uns colegas meus passaram”. Na segunda chamada, Antônia ingressou no curso.

As narrativas de Antônia, Francisca, Maria e Rita revelam a história de seus letramentos, uma história de persistência, de luta pelas suas identidades, de atuação de sujeitos sociais pertencentes ao mundo e comprometidos socialmente com as suas comunidades. Essas narrativas permitem-nos perceber que as identidades ledoquianas são reconstruídas por meio do letramento acadêmico, que lhes dá novos conhecimentos e oportuniza outras formas de agir em sociedade. Percebemos identidades reafirmadas, pessoas convictas da sua contribuição junto às comunidades e, mais que isso, uma reconfiguração na forma de ser e viver no mundo.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DA LEDOC E DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO PARA AS ESCOLAS E COMUNIDADES CAMPONESAS

As discussões presentes nesta seção partem da seguinte pergunta: Quais as possíveis contribuições da LEdoC, com a formação na área de linguagens, para a construção de identidades de sujeitos em formação para as escolas e comunidades camponesas?

Acreditamos que às populações do campo interessa não apenas o letramento acadêmico. Interessa-lhes que esse letramento seja útil na formação da identidade camponesa; interessa-lhes assumir essa identidade como forma de se colocar em luta pelo direito à vida no campo, o que inclui enfrentar o projeto capitalista que vê no campo apenas espaço para produção de mercadoria e geração de lucro.

Barton (1994) entende o letramento firmado sobre um sistema de símbolos. “É um sistema simbólico utilizado para a comunicação e como tal existe em relação a outros sistemas de intercâmbio de informação. É uma forma de representação do mundo para os outros”. Para ele, o letramento faz parte da comunicação, do relato do mundo para os outros. É fazendo uso desse recurso que Gustavo, sujeito desta pesquisa, cuja fala apresenta-se no fragmento a seguir, expõe o papel que ele entende ter a LEdoC na formação de sujeitos para a transformação da realidade escolar e da sociedade.

Dependendo da ideologia ela vem para nos oprimir. Esta ideologia que a gente vive hoje, dominadora, capitalista, de concentração dos meios de produção, principalmente do conhecimento, pegando o conhecimento, ela é uma ideologia que nos oprime. (...) Essa ideologia que nós tá tendo aqui, da LEdoC, da Educação do Campo, é uma ideologia pra nos libertar dessa opressão. Quer dizer, ela contrapõe essa ideologia dominante. (...) Se a classe dominante ela privou de 500 anos de conhecimento, aí pra você se libertar o sujeito, que somos nós, precisa desse conhecimento, precisa de pessoas formada e capacitada pra pensar diferente pra fazer diferente. Eu acho que nós tá sendo formado nesse sentido de você ser criativo, ... de criar outras condições de você manter o povo no campo, não pra sair do campo. (...) Por que que o jovem sai do campo? (...) E por que que a terra não devia ser do camponês? Acho que devia ser nesse sentido. Eu acho que pra isso (...) o método de ensino assim ... universitário, ... sei lá, deveria incluir mais ... todas as classes sociais. ... Essa universidade mesmo aqui tem nós da Licenciatura em Educação do Campo, mas nós nem deveríamos estar aqui. A gente foi resultado de uma luta. Muitas pessoas morreram para a gente estar aqui. E aí é que nem a Tereza fala: “a Licenciatura em Educação do Campo não vai formar só sujeitos críticos.” (...) E, na verdade, na construção do novo sujeito é assim: talvez se você trabalha com cem jovens aqui, mas se tirar um consciente tá no lucro. (...) Essa questão da consciência, do entendimento, é lento. O processo é assim, vai construindo. Talvez a gente tá pensando no novo mundo né, diferenciado, mas na pra gente, pro nossos filhos, netos (GUSTAVO, 2014).

Para Gustavo, a formação que ele está tendo na Academia deve contribuir na criação de condições para que as pessoas permaneçam no campo. Não em um campo abandonado pelo poder público, onde as pessoas não tenham uma vida digna, mas em um projeto de sociedade que os camponeses sejam vistos como sujeitos de um campo que emana vida. Percebemos também que esse aluno critica a academia e os seus métodos de ensino, avaliando que deveriam incluir mais todas as pessoas. Ao afirmar que para eles – alunos da LEdoC - estarem ali muitas pessoas morreram, Gustavo reivindica o reconhecimento do sujeito coletivo na história da luta pelo acesso ao Ensino Superior para o povo do campo.

Gustavo vê a universidade como construtora de discursos e identidades. Para ele, no bojo das relações acadêmicas, há possibilidade de construção de práticas que levem à liberdade e à (des)alienação. Entretanto, não é a instituição em si que ele marca, mas o curso do qual ele é parte. Ele indica, já no início da sua fala, que as ideologias trabalham na construção de diferentes práticas sociais, podendo levar à libertação ou à opressão. Posteriormente, indica quais são as ideologias que oprimem, segundo seu entendimento, aquelas inerentes ao capitalismo.

Um recurso muito utilizado pelo Gustavo é a intertextualidade, que às vezes aparece de modo explícito, e outras são subentendidas. Intertextualidade é definida por Fairclough (2001, p. 114) como a propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros

textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.

Ao relacionar as ideologias dominantes ao capitalismo e atribuir-lhe a posse dos meios de produção, Gustavo estabelece uma relação com o que dizem Marx e Engels (1986, p.72):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes. [...] As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação.

O aluno indica que além da posse dos meios de produção, a classe dominante também domina ao centralizar o conhecimento, impedindo ou restringindo o seu acesso às demais classes. Em contraposição a essa ideologia dominante, o educando compreende que a LEdoC visa contribuir com a libertação dos sujeitos.

O acesso a esse tipo de conhecimento simboliza, para ele, mais do que o rompimento com uma estrutura que centraliza e domina o conhecimento acadêmico, mas possibilita aos sujeitos envolvidos uma formação que lhe possibilite ressignificar a vida sua e da sua comunidade.

Ao dizer: “Essa universidade mesmo aqui, tem nós da Licenciatura em Educação do Campo, mas nós nem deveríamos estar aqui” o que ele diz, na verdade, não é que eles – os educandos da LEdoC – não deveriam estar, como se esse não fosse um direito legítimo, mas que a universidade historicamente não tem sido um espaço deles e para eles. Gustavo apresenta um traço de resistência, de não identificação com o perfil da academia hegemônica. Ele entende que essa hegemonia é quebrada pela luta dos trabalhadores, que mais do que lhes permitir o acesso à universidade, rompe com estruturas de dominação e negação de direitos, trazendo para o universo acadêmico discursos que questionam e mudam a sua estrutura, obrigando-a a se tornar um espaço para mais pessoas, mais culturas, mais histórias.

Moura (2015, p. 224) entende que “há um letramento ideológico que emerge na sala de aula da LEdoC, espaço onde emana ações pedagógicas que articulam cultura, identidade, luta pela terra, direitos adquiridos dos povos do campo, ao mesmo tempo em que os sujeitos aprendem a ser letrados nas práticas do letramento no contexto acadêmico”. Isso é facilmente percebido na fala de Gustavo, que mostra um conhecimento da conjuntura de acesso ao Ensino Superior para os povos do campo. Acreditamos que esses espaços são também

contextos de construção e reafirmação das identidades, e aqui está em evidência a identidade camponesa, militante e docente.

Para Eduarda (excerto seguinte) as nossas revoltas diante das situações vividas só têm sentido se forem seguidas pela luta. Ela apresenta uma identidade de quem age para atingir objetivos maiores, pois é parte de uma luta de sujeitos coletivos.

É bom a revolta sim, mas tem que agir ++ entendeu? Não adianta a gente só se revoltar, só se revoltar com isso e não correr atrás. Assim, tudo existe uma luta, pra gente chegar até aqui, até onde a gente tá, tudo tem uma luta, tudo tem uma organização, por meio de associação, por meio de tudo pra correr atrás, né (xxx) então pra que corra atrás realmente tem que ter essa mesmo de ++ de correr atrás pra (xxx) só reclama, mas não corre (EDUARDA, 2014).

Eduarda entende que o sentimento de revolta precisa se converter em ação, de outro modo, não tem sentido “É bom a revolta sim, mas tem que agir”. O contraste do verbo ser, no presente do indicativo (*é*), e a conjunção adversativa (*mas*) dá esse sentido de negação de uma revolta que se resume ao discurso desvinculado da ação. “Não adianta a gente só se revoltar, só se revoltar com isso e não correr atrás”. Chouliaraki e Fairclough (1999) entendem que o discurso é um modo de representação, mas também de ação do e no mundo social. “Assim, tudo existe uma luta, pra gente chegar até aqui, até onde a gente tá” (EDUARDA, 2014).

É lugar-comum no entendimento dos ledoquianos que a ocupação do espaço acadêmico não se deu apenas por boa vontade do poder público. A presença da LEdoC na Universidade e, portanto, o direito ao letramento acadêmico é resultado de luta dos trabalhadores organizados pelo direito à educação e à vida no campo. Os educandos, mais do que produto dessas lutas, são herdeiros de uma cultura que os coloca em fileira para marchar pelos seus direitos.

A aluna se considera parte deste conjunto quando usa o pronome *a gente*, com valor semântico de *nós*. O ponto de chegada da luta, a universidade, é marcado pelo dêitico *aqui*, significando o lugar por eles ocupado na universidade, cujo ingresso é resultado de lutas coletivas. “Tudo tem uma luta, tudo tem uma organização, por meio de associação, por meio de tudo pra correr atrás, né”. O discurso de Eduarda revela que esta luta é um espaço de formação de coletivos, não para um protagonismo individual. O substantivo feminino *organização* precedendo o advérbio de modo *por meio* e o substantivo *associação* indicam que a luta se constrói por sujeitos coletivos. Interessante perceber o uso que Eduarda faz do

advérbio de lugar (*atrás*) no sentido de explicitar que a revolta deve-se dar articulada à capacidade de lutar pela mudança de uma realidade injusta.

Percebemos, pelas discussões feitas até aqui, que os estudantes da LEdoC estão atrelados a ideologias que são revistas na esfera do letramento acadêmico, que por si só também é ideológico. Para Street (2014) o letramento é uma prática ideológica envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais. É esse entendimento que leva os educandos a fazer uma análise do mundo social que o cerca, perceber-se nele e experimentar, por meio de diferentes frentes de lutas, conquistas capazes de levar à transformação do ambiente onde vivem.

Interessamo-nos em saber quais as contribuições da LEdoC, levando-se em conta a formação na área de Linguagens, para a docência e para a vida, de um modo geral. Francisca responde: “No:ssa, muito, muito, muito”. Ela repete por três vezes o advérbio de intensidade muito para exprimir quão grande era a contribuição do curso. Ela vai dando exemplo dos aprendizados adquiridos com os professores que mais marcaram sua trajetória acadêmica:

Por mais que tem coisa que a gente acaba esquecendo, mas as aulas do professor xxx + foi um gran::de pilar pra mim. Eu aprendi a perder aquela timidez, porque querendo ou não a gente tem vergonha de ir a frente. Eu perdi o medo de abraçar alguém, porque a gente tem barreiras. Então assim, eu consigo muitas coisas por meio das aulas do xxx. Isso veio somar muito. A professora xxx, gente, como eu queria aquela inteligência ((Ri)). Sempre que eu pego um texto assim, que eu vou ler, eu começo a analisar e eu fico lembrando assim (FRANCISCA, 2015).

Francisca nos revela que os seus traços identitários construídos na LEdoC se somam às identidades que já possuía. Ela dá ênfase às disciplinas que mais ajudaram na sua formação: “A Análise do Discurso, como analisar um texto assim de ponta a ponta. Gente foi muito rico aquelas aula. Então, isso contribuiu demais, que eu consigo pegar um texto”. Posteriormente, passa a falar da importância do curso na sua formação enquanto professora, ajudando-a a pensar e planejar melhor as suas aulas.

Eu não sabia nem planejar, gente. A xxx ela disse: “Não, você tem que fazer” E a repetição, aquilo de mandar você fazer direito, aquilo me ajudou muito. Às vezes, na hora a gente fica irritado: “nossa, eu não vou conseguir acertar nunca”. Mas me ajudou, me ajudou a dividir meu tempo, porque eu pensava: você chega e entra. Não! Você tem cinco minutos pra isso, mais dez pra isso, e eu consigo entender isso hoje. Numa aula de 45 minutos eu consigo fazer uma boa aula. Mas, se eu não tivesse aprendido, ia chegar e fazer de qualquer maneira, e não. Hoje eu consigo dividir. Então assim, eu entendi as contribuições da LEdoC são muito grandes (FRANCISCA, 2015).

As principais contribuições apontadas por Francisca são maior compreensão do universo que circula nos textos e ajuda no planejamento das aulas. Os seus discursos revelam também os traços de identidade de professora, percebe-se isso pela referência às atividades de planejamento e na repetição das tentativas de elaboração de plano de aula.

Para Rita, o curso vai ajudar a compreender o que é o conhecimento, como levá-lo à comunidade e ajudar ao seu povo:

Eu sei assim que vai me ajudar muito porque esses estudo foi assim um momento muito bom, né? E eu espero que vai me ajudar muito assim a compreender como que é o + vamos supor + o conhecimento, né, de levar pra comunidade o que a gente aprendeu cá e aplicar na comunidade pra tá ajudando, né? Então, esse conhecimento que eu tive aí que a LEdoC, Licenciatura em Educação do campo, foi muito suficiente assim mesmo pra ajudar a minha comunidade cá, porque vai ajudar a avançar, a crescer, desenvolver conhecimentos novos né que e a gente leva pra tá ajudando a nossa comunidade, aplicando nas escola, né como professora e trabalhando (RITA, 2015).

Para Rita, a maior contribuição esperada é ela conseguir contribuir com a comunidade, socializar os conhecimentos adquiridos na academia, (re)desenhar a sua atuação como professora da comunidade. Percebe-se que Rita está numa situação de assimetria, ela é alguém que precisa ser ajudada, que necessita de novos conhecimentos. É na LEdoC que ela encontra essa “ajuda” e, a partir daí, torna-se alguém que reproduz o que aprendeu na academia, levando esse conhecimento para outros que ela considera também precisarem ser ajudados, seus alunos e as pessoas da sua comunidade.

Antônia, em sua fala, afirma como o letramento aprendido na academia reconfigurou o seu olhar sobre as relações sociais, ajudando-a a visualizar o papel que os movimentos sociais possuem na construção de um projeto de sociedade.

Mas, enfim, a LEdoC, pra mim + passar no curso e participar do curso, de toda essa história pra mim ++ Eu tinha uma visão diferente do Movimento Sem Terra, porque o assentamento meu não era do movimento, né? Era de Sindicato. Quando eu passo assim, os meninos até riem de mim, né, quando eu passo assim o olho brilha quando eu vejo o movimento Sem Terra, um acampamento na beira da BR, o olho BRilha e todo mundo fica rindo de mim às vezes. “Olha lá, voltou às origens e tal” Mas, isso é uma coisa que é da gente, né? Porque a LEdoC só existiu, esse curso só existiu por meio do movimento. Então, quando a gente descobre isso dá um valor maior. Pra mim foi prazeroso ter passo nesse curso. Foi assim, um avanço na minha vida, né? (...) A diferença é esta: é o valor, o valor que você aprende lá, que você aprende lá é diferente. (...) Eu aprendi até o Ensino Médio, mesmo estando dentro do assentamento, que meu Ensino Médio foi todo dentro do

Assentamento, eu aprendi que eu deveria terminar o curso e vir embora pra cidade pra mim trabalhar, por isso que era a minha vontade de fazer outro curso e não a Educação do Campo, a minha vontade era terminar e vir embora, vir embora pra cidade fazer um curso, independentemente do que fosse, eu queria era trabalhar, porque a minha formação toda foi essa. E essa é a diferença. Por isso que eu falo que talvez se eu tivesse feito outro curso eu não ensinaria aos meus alunos isso. Eu não passaria isso nem pros meus filhos + talvez eu não passaria isso nem pros meus filhos, porque quando a gente fala de estudar, a minha filha tem alguma dificuldade em aprendizagem. Se eu tivesse feito, talvez, outra coisa, outro curso, eu iria exigir dela que ela aprendesse realmente daquele jeito, mas como eu aprendi que existem diversas formas de você aprender, eu não cobro isso dela tanto quanto assim eu imagino que se eu fizesse outro curso eu cobraria diferente. Seria uma forma, sei lá, talvez assim mais bruta, de certa forma, entre aspas, de cobrar dela. Não uma cobrança mais tranquila como eu cobro, eu sei que ela tem os limites dela + e ela vai chegar lá, assim como qualquer pessoa pode chegar, vencer na vida. Porque eu sei que a gente forma pra vida, não pra profissão. Então, ela vai chegar nesse nível, eu acredito que sim. E essa é a diferença, independentemente, não desqualificando o curso de pedagogia ou de qualquer outra forma, independentemente disso, eu sei que a LEdoC é diferente (ANTONIA, 2015).

Percebe-se que o curso contribui para o resgate da identidade de Antonia, o seu sentimento de pertença – ainda que indiretamente – às lutas dos movimentos sociais. O olhar sobre as pessoas também foi transformado na LEdoC. O convívio intenso com os colegas, já que ficam os 60 dias juntos, em alojamento, dividindo os dias, as angústias e os desafios, ajudaram Antônia a perceber que cada pessoa possui o seu espaço na sociedade.

O que eu aprendi lá, a convivência com as pessoas, a diferença de você ter de conviver com pessoas que você talvez não gostasse, mas você sabia que você estava no convívio você aprende a gostar. Você entende que aquele cidadão também tem o espaço na sociedade da mesma forma que você tem. E é isso que eu tento passar pros alunos. Se eu tivesse ido pra outro curso eu não aprenderia isso, eu tenho certeza. Eu iria, talvez por mérito, a meritocracia, seria ah eu consegui, então agora eu vou fazer o que quero, entendeu? Eu acho que eu aprendi muito a ser humilde nesse curso. A humildade chegou aqui e parou ((ri)) (ANTONIA, 2015).

Percebemos que o curso contribui com o fortalecimento de identidades coletivas, e não com uma fragmentação desses sujeitos. Para ela, o curso traz uma contribuição no âmbito pessoal e profissional: “A vida pessoal eu acredito que, e já tem me ajudado, né? Eu terminei a LEdoC e automaticamente eu já consegui ingressar no mercado de trabalho, que seja aqui na cidade ou no campo, eu consegui trabalhar, né? Então já está me ajudando”.

Pra minha vida pessoal eu pretendo ainda fazer especialização, mestrado, doutorado e tal, mas eu já achei um foco, o meu foco é Língua Portuguesa. Quando eu terminei a faculdade eu fiquei: “e agora, vou pra aonde? Vou pra

literatura, vou pro teatro, pra aonde é que eu vou?” Eu fiquei nessa. Agora que o curso foi /= eu vi que tem a necessidade de Língua Portuguesa, então é nisso que eu quero focar, eu quero seguir esse caminho de Língua portuguesa porque eu sei que futuramente, além de me ajudar, posso ajudar outras pessoas assim, né? (...) Eu falo pra minha família aqui, pra minha mãe, meu marido, todo mundo aqui, que a minha vontade é dar aula no campo. Eu sou apaixonada pelo campo. Eu dei aula na Zona Rural, então foi lá que começou tudo, né? Pra mim foi lá que começou tudo. Mesmo eu estando dando aula em escola particular, em cidade e tudo, na hora que fala: vai ter um concurso eu já fico procurando zona rural. Qual é o lugar mais perto que tem? Pra mim ter aquela estabilidade de zona rural, mas que eu consiga controlar minha vida, enfim, algumas coisas específicas da vida da gente. Mas, eu pretendo ajudar na zona rural mesmo. Minha vontade é esta, independentemente que seja zona rural de Formosa, do DF, de qualquer outro lugar que eu estiver, o meu foco também é a zona rural (ANTONIA, 2015).

Todos os sujeitos da pesquisa expressam as transformações proporcionadas pelo acesso ao letramento acadêmico e, de modo especial, por esse letramento se dar na LEdoC. Entretanto, sabemos que a Licenciatura não é, por si só, a formadora desses sujeitos, há diversos outros espaços formativos que os educandos vivenciam e que também contribuem com os seus processos de formação identitária.

Antônia explica que, quando ingressou no curso, já foi decidida a fazer a habilitação em Linguagens. Aponta como uma das maiores contribuições à sua formação as aulas de teatro e interpretação de textos.

Eu tinha muita dificuldade em interpretar textos, em ler em entender aquilo que eu tava lendo. Talvez a gente lia só por ler. Eu aprendi a ler de verdade a gostar de leitura na LEdoC. E é incrível como a gente tenta passar isso pros alunos, né? “Você tem que gostar de ler. Você tem que gostar de ler”. Mas eu passei o Ensino médio todim, Ensino Fundamental e Médio sem gostar de ler. Aprendi gostar na Faculdade, gostar de ler na Faculdade, até por uma necessidade também, mas eu lia, no começo, lia e também não entendia. Então, eu acho que com o tempo, com a paciência dos professores, eu aprendi a ler e entender aquilo que eu tava lendo. As coisas vão se acumulando e eu aprendi a ler e entender. E as aulas de teatro também, mudou muito a minha vida as aulas de teatro, é tanto que eu fiz minha pesquisa em teatro (...) Porque eu sempre tinha um envolvimento com teatro na escola e tal, mas não era tão profundo quanto na LEdoC (...) Eu era muito tímida né, eu sou tímida na verdade, mas essa timidez que eu tinha, eu sabia que eu sou tímida, mas eu sei que eu posso fazer alguma coisa, eu posso vencer essa timidez, entendeu? E o teatro me ajudou nisso. Quando eu peguei da segunda etapa pra cá que eu comecei a me envolver com teatro eu já não tinha mais medo de ir à frente pra falar, pra apresentar um seminário e tal. Então, Linguagens pra mim se configura nisso, um pouco de literatura, como eu vejo o mundo agora né, diferente, Literatura mostrou pra mim que não é só ler livro e achar a história bonita, que era o que às vezes eu fazia, lia o livro, (...) “Ah que romântico a história, muito lindo e tal”. Não é só isso,

né? É ler o livro e entender como é que se dão as relações sociais dentro daquele livro e tal, a situação do mundo, do país e tal, do Brasil, dentro daquela história. Não é só você ler um livrinho e achar a história bonita. Enfim, um pouco de cada coisa, né? Só a questão da gramática, na Linguística mesmo, que foi minha maior dificuldade e é o que eu mais preciso agora ((ri)). Eu senti que eu tinha a necessidade de aprender mais. Tinha minhas dificuldades, até porque talvez não me identificava com a Linguística, mas agora já mudei o foco e eu me identifico com a Linguística. Como é que as coisas mudam. Mesmo eu entendendo de teatro, mesmo eu entendendo da literatura, eu entendendo da interpretação de textos e tudo, eu vejo que a gramática em si também é necessária. Eu entendo né como um bolo recheado ((ri)) que precisa de todos os ingredientes, a Linguística, Linguagens pra mim é isso e mudou a minha vida assim pra mim entender melhor todas as coisas entender tudo aquilo que eu tava naquele meio. De início eu olhava assim, mas este curso estranho, um dia é uma coisa outro dia é outra, um dia é um pouco disso, um pouco daquilo, mas no fim você junta tudo, é a conclusão do curso. Você junta aquele bolo todo e você consegue entender (ANTONIA, 2015).

Em relação às contribuições do letramento aos seus processos de formação identitária, Antônia revela que antes de ingressar no curso ela era uma pessoa tímida, com dificuldades de leitura, mais presa às leituras de romances, alguém que sentia dificuldade na compreensão da gramática. Ela explica que o curso lhe possibilitou aprender a gostar de ler *de verdade*, ajudou-a a perder o medo de ir à frente, de se apresentar, levou-a a se identificar com a linguística. Ela utiliza a metáfora de um bolo pra explicar a interligação dos conhecimentos adquiridos para a sua formação humana e docente.

Maria escolheu a área de Linguagens porque já atua, pelo PRONERA, na disciplina de Língua Portuguesa. Ela entende que a Língua Portuguesa e os Letramentos são importantes, mas devem ser melhor trabalhadas. “O que eu MAIS trabalho na sala de aula é leitura, produção e interpretação de texto. E então eu gosto muito de trabalhar com isso aí, né?”

Desde de quando eu comecei a alfabetizar eu já escolhia, já era o método Paulo Freire, e ninguém ensinou, mas eu sentia por mim mesmo, pela experiência própria, eu mesmo, com a defasagem toda que eu tive, ainda tenho até hoje, a melhor metodologia pra eu aprender a escrever e ler é lendo, né? Então eu sempre quis isso, dar aula fazendo leitura e produção de texto sempre, sempre, sempre. Que eu acho que é isso aí que o aluno desenvolve. Não adianta dizer que tá falando errado, que não escreve direito, se a gente não trabalha isso aí, né? Então é isso que eu quero trabalhar sempre, é leitura, produção e interpretação de textos. Eu escolhi a área de Linguagem por isso. Que é área que eu já trabalhava com ela, passando texto pra eles ler (MARIA, 2015).

Sousa (2011, p. 286) afirma que o lidar com a leitura e a escrita não é uma ação isolada da vida, “pois recorremos a conhecimentos anteriores, experiências de vida, do

contexto onde vivemos para a ressignificação na forma de texto. Isso significa que as práticas de letramento vão-se transformando em outros letramentos”. De fato, o letramento dos sujeitos desta pesquisa constrói-se amparado também nas suas identidades. O olhar que eles possuem sobre as questões tratadas no decorrer do trabalho remonta sempre a um compromisso com as comunidades camponesas, com um olhar apurado sobre as relações sociais. Tudo isso se dá mediado pelas identidades. É como sujeito quilombola, camponês, Sem Terra, que eles leem e se colocam no mundo, ousando construir iniciativas que transformem suas comunidades e escolas.

Nesta seção, iniciamos a discussão refletindo se o letramento acadêmico contribui para a construção de identidades de sujeitos em formação para as escolas e comunidades camponesas. Isso se confirma nos dados gerados e analisados no decorrer do trabalho. A maior recorrência de contribuição para todos os sujeitos é no tocante à formação docente para atuar nas escolas. No âmbito das relações sociais, o curso contribui com a formação destes sujeitos para perceber as contradições da vida da qual eles são parte e, muitos deles, colocam-se como sujeitos de transformação dos espaços nos quais atuam.

4.5 O LETRAMENTO ACADÊMICO E OS (NOVOS) PAPÉIS SOCIAIS ASSUMIDOS PELOS LEDOQUIANOS

Nesta seção, as nossas discussões partem da seguinte pergunta: Os egressos da LEdoC pretendem, a partir do letramento acadêmico, assumir novos papéis em suas comunidades? Acreditamos que após a conclusão do curso os alunos assumem novas funções nas suas comunidades e escolas, desse modo, o letramento acadêmico lhes possibilitaria novos papéis sociais. Perguntamos aos sujeitos, agora que haviam concluído o curso, quais as tarefas que esperavam assumir nas escolas ou comunidades. Questionamos ainda se a sua atuação havia mudado depois que concluíram o curso.

Francisca registrou o seu desejo de continuar na escola onde atua. “Esses dias mesmo, meu cunhado falou: ‘Francisca por que você não vem tentar uma escola aqui em Brasília? Tem muitas escola, ganha muito melhor’. Gente, eu não tenho interesse de sair daqui, eu gosto do meu lugar, eu gosto da minha escola”.

É como se você pegasse uma criança de seis anos, ela nasceu num lugar – eu não nasci aqui, mas é como se fosse – e aí de repente os pais fala assim: “você vai mudar para uma cidade e começar tudo de novo”. Pra mim é a mesma coisa, eu ia me sentir vazia até eu me encaixar de novo + eu vou estranhar muito. A gente acostuma com tudo, mas eu gosto daqui. Gente, é

uma rotina de todos os dias acordar às 5h40 e tá aqui na escola 14 anos não é 14 dias, se for dividir isso em horas, é mui::to (FRANCISCA, 2015).

Ao perguntar se, na condição de egressa da LEdoC, formada na área de Linguagens, a atuação na escola ou na comunidade mudou, Francisca respondeu que não havia mudado, mas, em seguida, explicou que antes não era professora e, após concluir o curso, assumiu as turmas de Língua Portuguesa e Espanhol na Escola onde antes trabalhava apenas como agente de higiene e alimentação. Hoje ela assume esta função na escola, no período da manhã, quando funciona como escola municipal. À tarde ela atua como professora na escola do Estado, no Ensino Fundamental II.

Não, porque assim, eu trabalhava mais de professora substituta, porque eu não tinha um contrato. (...) E agora eu tenho o contrato de três anos. Foi depois que eu me formei. (...) Exatamente. Sem diploma eu acho que, e assim o legal é que eu não, pelo meu trabalho e o meu currículo eu não fui na prefeitura, eu não fui na subsecretaria. Eles me ligaram. (...) Aí ficou um mês, dois mês, três meses sem professor de português, (...) Aí me ligaram pedindo pra comparecer lá pra uma entrevista, aí eu falei: eu vou, porque três meses sem professor, eu tenho filhos na escola também, isso não é justo. Aí fui lá e fiz contrato. E eles têm um negócio de analisar, você tem que esperar. Não, no outro dia eu já saí empregada. Quando eles pegaram meu currículo, meu histórico todinho, olharam, analisaram: “Não, pode começar amanhã mesmo”. Então, isso é gratificante. É igual eu falo pros meninos aqui: “a gente tem que fazer sempre o melhor” (FRANCISCA, 2015).

Verificamos, pois, que a formação de Francisca lhe possibilitou passar da condição de quem tinha por função apenas a atividade de agente de limpeza para assumir sala de aulas do Ensino Fundamental II. É de fundamental importância, conforme evidenciado em falas anteriores da entrevistada, que o professor das escolas do campo seja conhecedor do cotidiano nos seus alunos, que saiba dos seus limites e possibilidades. Francisca, pela relação que possui na comunidade e pela sua formação, é uma pessoa capaz de ajudar a transformar o cenário da Educação do Campo, fazendo daquela escola, conforme seu objetivo, uma escola modelo. Claro que isso não depende apenas dela, mas se cada professor entender este papel como desafio seu, teremos uma escolha em caminho para a formação de uma nova realidade educacional.

Rita, que já era professora concursada do Ensino Fundamental I, permanece na mesma função. Entretanto, ela registra que, apesar de já ser professora e ter permanecido nesta tarefa, o conhecimento do curso foi de grande importância:

Ajudou, mesmo que eu já era professora, mas mesmo assim me ajudou a ter outros conhecimentos de organização na comunidade, mesmo também com os trabalhos, pra gente tá assim trabalhando, buscando a realidade da gente mesmo assim, né? E tá colocando em prática o nosso conhecimento. Então, isso mudou muito. Nem porque eu já era professora que, vamos supor, que eu fiz esse curso na mesma área que eu já atuava e eu não mudei. Mudei sim, muitas coisa foi mudada pra mim na forma de trabalhar (RITA, 2015).

Respondendo à pergunta de qual tarefa gostaria de assumir, agora que já está formada, Rita respondeu que gostaria de ser professora de Língua portuguesa no ensino fundamental II. Ela entende que devido à sua formação na área de Linguagens está preparada para esta função.

Eu preferia assim também, trabalhar com outra série mais avançada, vamos supor, do 6º ao 9º ano. Eu gostaria de assumir assim, do 6º ao 9º ano, porque aí a gente tá trabalhando na série de 6º ao 9º ano também, porque aí a gente trabalha num trabalho mais avançado, sabe? Que a gente já aprendeu, mesmo que do 1º ao 9º ano, mas de 6º ao 9º ano eu puxo mais do, uma prática assim de trabalhar os conhecimento mais avançado. Eu sei que tudo é avançado, mas vai crescendo, né? A gente vai crescendo mais pra tá colocando mais em prática assim pra num ficar mais/:= aquele aprendizado que a gente tem, não ficar assim, eu me sinto assim, como eu quero dispor mais ainda, mas dependendo da série não tem como eu dispor aquele conhecimento que eu tenho, né? Que eu aprendi na Faculdade em um grau alto. Eu preciso ser professora Língua portuguesa, na área de Língua Portuguesa, porque eu fiz o curso de Licenciatura em Educação do Campo e formei na área de Língua Portuguesa, por isso que eu pretendo trabalhar (RITA, 2015).

Maria compartilha o seu desejo de dar aula no Ensino Fundamental, na comunidade que ela fez a pesquisa monográfica, e revelou a necessidade de implantação desse segmento lá. “Juntou o interesse da comunidade junto com o interesse profissional meu, porque eu quero dar aula lá, no Ensino Fundamental, me formei pra isso. E, com certeza, parece que a partir do ano que vem, em janeiro, já vamos dar aula, né?” Ela coloca a sua luta relacionada a essa conquista: “Que minha luta é essa pra lutar pra gente ter uma escola do campo, ensino fundamental, e eu trabalhar. Apesar da idade, mas eu quero estudar até 70, 80 anos dando aula”.

Maria nos revela que seu desejo é contribuir com a escola e comunidade, descreve como deve ser esta escola:

Eu quero que a escola lá não seja só, tem também aproveitar os conhecimentos da comunidade, eu já tô fazendo isso. (...) alguém da comunidade sabe fazer um remédio pra coluna, de plantas medicinais. Valorizar as plantas medicinais. Não, tem um agricultor aqui (...) Eu como

uma pessoa já, eu já tenho uma idade bem, eu já tenho bastante consciência que o que quero é que eu tô vendo pessoas lá dentro ((se refere ao Assentamento)), em pleno século XXI, passando pelas mesmas problemáticas que eu passei lá no Maranhão de chorar pra ir pra uma escola e não ter. E eu tô vendo isso aqui no Planalto Central, em pleno século XXI, as meninas chorando porque queria estudar pra concluir o ensino fundamental e não ter. (...) Lá o PRONERA é Educação de Jovens e Adultos, mas só até o 5º ano, que era a 4ª série. Quem mora lá fica me cobrando muito, que eu já fui educadora e eu tenho divulgado muito. (...) eu já tenho essa cobrança. “Maria, eu quero estudar, eu quero estudar”. Aí eu digo: “-Pode deixar”. Parece que eu tenho que dar a mão. E tem meninas de 29 anos, de 30, tem vontade mesmo de concluir. Então, meu objetivo é levar o ensino fundamental pra lá. O médio depois, que tem primeiro formar, médio a demanda é pouca, mas a demanda do Ensino Fundamental é enorme. Nem só esse aí. Depois tem o Pôr do Sol, onde eu frequento também, o Fascinação, o Sonho Meu, lá pro lado de Ceilândia, todos eles tem a demanda enorme (MARIA, 2015).

Maria declara, ainda, que o curso lhe ensinou muito. Cita a organicidade como uma parte importante para a sua formação, sobretudo no tocante às relações entre as pessoas, na percepção das vivências coletivas.

Me ensinou muito, muito mesmo. Até essa questão ai da organicidade, que eu achei muito bacana, que a gente conviver com pessoas de outras famílias, e conviver dentro da casa, do alojamento, tem aqueles desentendimentos, mas a gente consegue conciliar as coisas, Isso é muito bom, né? A gente pode tá levando isso lá pra nossa comunidade. Muitas coisas que eu não sabia. (...) Essa questão ai do coletivo, da coletividade né, nas outras universidades não tem, até que no movimento tem, a gente trabalha em grupo, grupo de produção, então isso aí eu não tive dificuldade, porque quando chegou aqui a gente tem que fazer grupo também de estudo né, que o GO, isso aí eu já tô acostumada, porque tem 12 anos que eu faço parte da Reforma agrária, e a gente sempre tá dividindo nos grupos pra plantar, sempre tá trabalhando em grupo na minha comunidade. (...). Muito legal também o habito de ler, que eu não gostava. Agora mesmo, que eu vou operar, eu já peguei todos os meus estudos, e eu falei eu vou pegar os que eu já li, os estudos, Literatura, eu amo literatura, aí eu já juntei todas as apostilas daqui do curso e já coloquei lá perto da cama onde eu vou ficar pra eu reler. Que aqui a gente ler muito rápido, só pra fazer o trabalho e pronto. Agora eu quero ler, meter a cara pra ler e aprender mais. Eu quero aumentar o meu aprendizado, que eu acho que foi pouco, Quando acaba um curso a gente sempre acha que falta mais, eu tô achando que falta mais. Eu não tô querendo chegar ao doutorado, essas coisas não, mas pelo menos a especialização eu preciso chegar. Eu preciso crescer mais como profissional, eu tenho essa necessidade né (MARIA, 2015).

Para Antônia, a meta é ser professora de Língua portuguesa no Ensino superior, para isso, pretende seguir nos estudos até o doutorado.

Eu quero continuar sendo professora, não do Ensino Fundamental e Médio ((ri)). Quero me especializar, mestrado e doutorado pra mim ser professora de Língua portuguesa *mais* em Faculdade. Mestrado e doutorado pra mim ir pra outros caminhos. Não que Ensino Fundamental e Médio não sejam importantes, mas cada passo tem uma importância, né? Eu terminando a especialização, mestrado e doutorado eu pretendo ir pra sala de aula com Língua Portuguesa, né Interpretação de Textos, mas em universidade. Esse é o meu sonho ((ri)) (ANTONIA, 2015).

Percebemos que a formação na LEdoC, na área de Linguagens, possibilitou aos professores que já estavam na docência uma formação mais sólida para que possam contribuir com as suas comunidades, de modo que possam assumir novos papéis sociais nas escolas do campo.

Quanto à pressuposição de que os egressos da LEdoC desejam, a partir do letramento acadêmico, assumir novos papéis em suas comunidades, isso se confirma em todos os casos, pois mesmo as pessoas que já estão em sala de aula pretendem passar a atuar em outro segmento, como, por exemplo, passar do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio; dar aula no Ensino Superior; contribuir com a implementação e tornar-se professora do Ensino Fundamental em áreas de assentamento.

A trajetória dialogada sobre os letramentos dos ledoquianos revela-nos uma história de identidade construída a partir da coletividade, do compromisso social, do envolvimento com a Educação do Campo. Percebemos que eles estão ligados às suas comunidades, que suas identidades camponesas e quilombolas, embora abarquem outras identidades (mulher, negra, professora, etc.) não significa um sujeito que não possua raízes culturais e identitárias. Exatamente por perceberem como eles estão situados na história, na história da sua comunidade, como suas identidades têm sido vistas e contestadas, é que eles se afirmam em uma perspectiva de classe social.

Compreendemos que as direções indicadas pelas falas dos sujeitos da pesquisa revelam uma perspectiva de consciência e opção pela classe trabalhadora. Mesmo a categoria classe social não sendo claramente explicitada por eles, as suas escolhas, as bandeiras de luta adotadas e os papéis sociais assumidos revelam uma identidade de classe que abarca outras identidades que se harmonizam no projeto de construção de uma nova realidade e de nova Educação.

Este capítulo registrou o encontro dos nossos objetivos de pesquisa com os dados gerados no decorrer do trabalho. Buscamos fazer uma análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa a partir das teorias apresentadas nos capítulos anteriores. Percebemos que o

letramento acadêmico está presente nas identidades assumidas pelos ledoquianos e nos papéis que eles assumem em suas comunidades e escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho trouxe-nos um sentimento de que aprendemos a cada dia e, por isso, nossa formação está sempre incompleta, porque é a incompletude que nos faz caminhar rumo ao conhecimento, dia após dia.

Estudar as contribuições que o letramento acadêmico traz à formação das identidades dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo trouxe-nos a possibilidade de perceber como esse curso vem contribuindo com a transformação do cenário educacional brasileiro. O letramento acadêmico qualquer curso pode oferecer, mas a formação voltada à vida e às escolas do campo, oportunizando aos sujeitos uma percepção do lugar que eles ocupam e dos desafios que estão postos para eles, na condição de educadores camponeses, é a LEdoC que possibilita.

Percebemos que o letramento acadêmico, nos moldes apreendidos pelos sujeitos da pesquisa, vai além do domínio de conteúdos, da formação assegurada pela Universidade. Esse letramento constrói nesses sujeitos uma consciência social que faz com que eles se percebam parte da classe trabalhadora, com ela se identifiquem e por ela se coloquem em luta nos espaços onde vivem.

A partir desse letramento, os ledoquianos assumem mais conscientemente os papéis que lhes são atribuídos nas escolas e comunidades. O letramento acadêmico, somado ao conjunto de letramentos que esses sujeitos possuem, faz com que eles leiam a realidade de uma forma mais completa, percebendo as contradições que nela existem e se colocando, conscientemente, no processo de construção da realidade.

Iniciamos este trabalho acreditando que as identidades dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo, construídas por meio de suas práticas discursivas e sociais, indicam que o letramento acadêmico tem influência na (re) constituição dessas identidades. A partir dessa percepção, traçamos o objetivo de investigar e analisar, por meio do discurso, como o letramento acadêmico contribui com os processos de formação identitária dos alunos da Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC.

O estudo permitiu-nos confirmar que o letramento acadêmico, no contexto pesquisado, influencia na formação da identidade dos ledoquianos e contribui na percepção e fortalecimento das identidades camponesas e quilombolas, levando os sujeitos a se tornarem pesquisadores das suas comunidades, identificando os limites e contradições lá presentes, e, o mais importante, construindo um sentimento de que eles são parte daquele universo, e como

tal, colocam-se como sujeitos que ajudam a construir a realidade das suas comunidades e escolas.

O letramento que eles adquirem na LEdoC lhes possibilita enxergar que o conjunto de desafios e contradições que vivem não são casos isolados, mas resultado de um projeto de sociedade posto. Cientes disso, as identidades que eles vão assumindo possuem um viés de classe, de comprometimento com suas comunidades, de uma perspectiva de formação contra-hegemônica.

O sentimento de coletividade e de solidariedade com o próximo são percebidos também nesta trajetória do letramento acadêmico proporcionado pela LEdoC. É discurso comum dos educandos o conjunto de aprendizados construído na relação coletiva durante as vivências do curso, sobretudo no Tempo Universidade, quando compartilham tempos e espaços comuns.

A LEdoC proporciona aos educandos mais do que a conquista do diploma de nível superior, ela oportuniza a esses sujeitos serem agentes de transformação nas suas comunidades. É a consciência e opção pela identidade camponesa, o sentimento de pertença à classe trabalhadora que esses sujeitos têm, e essa consciência também é (re)construída no curso, que direciona o seu trabalho para além da docência.

Este estudo nos revelou que, mesmo em tempos de profundas transformações ocasionadas pela mundialização do capital, apesar das investidas – também acadêmicas – para a adaptação ao projeto em curso, o letramento acadêmico aprendido na LEdoC caminha na contra hegemonia. Os discursos dos educandos revelam pessoas que, cientes da atual conjuntura, assumem as suas identidades e se colocam em um projeto coletivo de construção de uma nova realidade.

Rompendo com a lógica de que para viver no campo não é necessário estudar, ou que para estudar os sujeitos devem se desvincular do território camponês, os ledoquianos reafirmam a visão de que o campo é território de produção de vida, de cultura, de identidade, e por isso mesmo, é objeto de luta. É a partir dessa visão que se espalham pelas escolas. Essa identidade, pautada em valores humanos e solidários, somada a ela o domínio do letramento acadêmico, pode significar - e nós acreditamos que já significa - uma realidade nova da nossa Educação do Campo nos mais distintos territórios camponeses.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciana de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: Segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs). **Licenciaturas em Educação do Campo. Registros a partir das experiências-piloto**. (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARAÚJO, Ana Cristina de. **Discursos que constroem a organicidade na Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC**. Brasília, UnB, 2014. Originalmente apresentada como monografia para obtenção de título Especialista em Educação em Linguagens das Escolas do Campo, Universidade de Brasília, 2014.

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

BARTON, David. *The social basis of literacy*. In: _____. **Literacy: an introduction to ecology of written language**. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994. Tradução: Guilherme Veiga Rios.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BORTONI-RICARDO. **Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../ Acesso: 03/04/2015.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004a.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução: Marcos Marciolino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. 1ª ed. Em português, atualizada e ampliada. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Mundialização: o capital financeiro no comando**. Tradução de Ruy Braga. **Revista outubro**. Edição 5. 02/2001. Disponível em <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>>. Acesso em 01/12/2015.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Edinburgh. Edinburgh University Press, 1999.

CORREIO BRASILIENSE, Jornal. **Garotas de 10 a 14 anos são vítimas de escravidão sexual em Cavalcante (GO)**. Brasília – DF, abril de 2015. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/04/12/interna_cidadesdf,479060/xxxxx.shtml. Acesso em 15/06/2015.

DIAS, Juliana de Freitas. **A Linguagem do parto: discurso, corpo, identidade**. Coleção: Linguagem e Sociedade, Vol. 10. Campinas – SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **Analistas de Discurso e sua prática teórica e metodológica**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 12 (2), 2011.

_____. O renascimento do parto: discurso e identidade. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, 2007.

ERICKSON, F. **Etnografia na Educação**. Tradução de Carmem Lucia Guimarães de Matos. 1988 (No prelo).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

_____. **Analysing Discourse – Textual analysis for social research.** Routledge: London. 2003.

_____. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica.** Versão para o Português de Iran Ferreira de Melo. Linha d'Água, nº 25, 2012.

_____. Critical Discourse analysis as a method in social scientific research. In: **Methods of critical discourse analysis.** WODAK e MEYER (Orgs). 2ª ed. Londres: Sage, 2005, p. 121-138.

_____. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: o minidicionário da Língua portuguesa.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: Kolling, Cerioli e Caldart (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

_____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação.** Brasília: INCRA/MDA, 2008.

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

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GONZALÉZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed. São Paulo, 24,** 1º sem. de 2007, pp. 155-179. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso: 04/11/2015.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro. DP&A editora. 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades@. Piauí>Pio IX**, 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/fontes.php?lang=> Acesso em 04/11/2014.

INEP. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acesso em 23/01/2015

_____. **Sinopses estatísticas da educação básica**, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 24/01/2015.

MAGALHÃES, Izabel. Discurso e Identidades – exotismo e domínio violento. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade** = Paper on language and Society. Denize Elena Garcia da Silva, editora chefe. v.11, nº 1. Brasília: Tesauros, 2010.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 5ª ed. Editora Haucitec, São Paulo: 1986.

MAZIN, Ângelo Diogo; STROZAKE, Janaina; STEDILE, Miguel Enrique Almeida (Orgs.). 1ª ed. **Calendário Histórico dos Trabalhadores e Trabalhadoras**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MEC – Ministério da Educação. PNAD, 2013. Dados da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/documentos/noticias/2014/apresentacao_mec_pnad_18092014.pdf. Acesso em 23/01/2015.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo. Registros a partir das experiências-piloto. (UFMG; UnB; UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **A educação do campo é o resultado da luta dos trabalhadores rurais no Brasil**. C – Entrevistas. Produção de CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Direção de Martín Granovsky. Cuba, 2014. Publicado em 23 de fev de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rM4y_1a0-Oc>. Acesso em 24/12/2015.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão popular, 2001.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. Tese de Doutorado. PPGL/UnB. 2015.

MST. **Dossiê MST Escola**. Documentos e estudos. 1999-2001. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

OLIVEIRA, Nilda da Siva Bomfim de. **Resgatando a memória histórica do Assentamento 1º de Abril – Prado – Bahia**. Teixeira de Freitas: UNEB, 2004. Originalmente apresentada como monografia para obtenção de título de educadora dos cursos concomitantes de Ensino Médio e Normal do PRONERA, Universidade do Estado da Bahia, 2004.

PANOFF, Michel; PERRIN, Michel. **Dictionnaire de l'Ethnologie**. Edité par Payot, 1973.

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

RIOS, Guilherme Veiga. **Letramento e alfabetização em práticas sociais**. Publicado em 16 de junho de 15. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=mTKF09mAvps>> Acesso em 20/11/2014

_____. **O que é Letramento?** Manuscrito inédito, 2009

_____. Representações de letramento em contextos locais no Distrito Federal. In RIBAMAR JR., J. e SATO, D. **Contribuições da Análise do Discurso Crítica no Brasil**. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras [recurso eletrônico]:** origens e curiosidades da língua portuguesa- 17. ed. - Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

SILVA, Marina Cabral Da. "**Gerundismo: Vício de Linguagem**"; Brasil Escola. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/gramatica/gerundismo-vicio-linguagem.htm>>. Acesso em 29 de outubro de 2015.

SILVA Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. Práticas de letramento: produção textual e coletiva na formação docente do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão (orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**. Registros a partir das experiências-piloto. (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Letramentos na Licenciatura em Educação do Campo: transitando no contexto acadêmico. In: SILVA, Kleber Aparecida da e ARAÚJO, Julio. **Discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Volume 2. São Paulo: Editora Pontes (Prelo).

SOUSA, Rosineide Magalhães de; MACHADO, Veruska Ribeiro. Coesão Referencial: aspectos morfosintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Orgs). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

STREET, Brian; STREET, Joana. A escolarização do Letramento. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. Nº 8 (2006). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: 2007, p. 465-4888. ISSN 1517-4530. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/4914/showToc> Acesso em: 22/12/2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

STEDILE, João Pedro. **Questão Agrária no Brasil**. 11ª ed. São Paulo: 2011.

VIEIRA, Josênia Antunes. Práticas sociais de letramento e ensino crítico da Língua Portuguesa. In: VIEIRA Josênia Antunes e SILVA, Denize Elena Garcia da (Orgs). **Práticas de Análise do Discurso**. Brasília: Plano editora, Oficina editorial de Instituto de Letras, UnB, 2003. 272 p.

VIEIRA, Josenia Antunes; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social**. Brasília, DF: Josenia Antunes Vieira, 2015.

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

APÊNDICE 1

As entrevistas foram realizadas tendo por base o seguinte roteiro:

- a) Qual seu nome completo?
- b) Onde você nasceu?
- c) Mora em acampamento, assentamento ou comunidade Quilombola? Qual? Se não, onde você mora?
- d) Conte-me como é viver na sua comunidade.
- e) Em caso de morar fora da comunidade, com quantos anos e por que saiu de lá?
- f) Qual a sua ocupação atualmente?
- g) Quais os papéis sociais que você assume na sua comunidade e /ou escola?
- h) Conte-me sobre a sua vida escolar.
- i) Conte-me sobre passar no vestibular e fazer o curso de Licenciatura em Educação do Campo.
- j) Como e por que escolheu a LEdoC?
- k) Quais as contribuições que você espera que a LEdoC, com formação na área de linguagens, para a sua vida pessoal e da comunidade?
- l) Agora que já concluiu o curso, quais tarefas você assume ou gostaria de assumir? Onde? Por quê?
- m) Na condição de egresso da LEdoC, e de formada na área de linguagem, a sua atuação na comunidade ou escola mudou? Como?
- n) O que você achou do curso e da área de linguagens? Quais os aprendizados que ele trouxe para a sua vida, seja no âmbito da atuação docente ou da vida na comunidade e na sociedade de um modo geral?