

Representações de letramento escolar: identidade(s) de sujeito não-escolarizado

Maria Cristina Macedo Alencar (UFPA- Marabá/PA)¹

Nilsa Brito Ribeiro (UFPA- Marabá/PA)²

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar processos discursivos de constituição de identidade(s) de uma mulher do campo não escolarizada. Nesse sentido, nossa atenção volta-se, especialmente, para elementos lingüístico-discursivos que indiciam representações da mesma acerca do letramento escolar e de suas práticas de leitura e escrita em situações não escolares, procurando compreender como se constitui enquanto sujeito que participa da luta por reforma agrária e educação do campo, em relação ao letramento escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Educação do Campo; Letramento.

1. Introdução

Este artigo procura discutir resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Curso de Letras³, realizado no Campus da UFPA/Marabá. A pesquisa tem como objetivo analisar discursos de mulheres não-escolarizadas, que residem em um acampamento coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no sudeste do Pará, na tentativa de compreender como se constituem suas identidades e representações sobre letramento escolar.

O delineamento da pesquisa se deu pelo contato com materiais sobre educação do campo, os quais indicam que há ainda um número grande de adultos fora das escolas, apontando que “dos quase um bilhão de analfabetos existente no mundo, as mulheres constituem a grande maioria” (WAGNER, 2000:39).

Este dado despertou-nos o interesse em pesquisar como mulheres que participam da luta pela terra, num embate político com diversos setores contrários a esta luta, se representam quando confrontadas com práticas de leitura e escrita demandadas pela sociedade grafocêntrica, haja vista ser ainda comum nos assentamentos e acampamentos o silenciamento das mulheres que “têm menos oportunidade de atuar nas instâncias de decisão e, quando isso acontece, têm menos acesso a informações estratégicas, estruturas, recursos, etc. (...) têm menos oportunidade de participar de

¹ Bolsista do Projeto de Pesquisa “Linguagem, Identidade e Educação do Campo”, coordenado pela Prof^a. Nilsa Brito Ribeiro, no âmbito do curso de Letras para formação de educadores e educadoras do campo realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

² Professora do Colegiado do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, campus de Marabá e coordenadora do curso de Letras do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

³ Trata-se de um curso de Graduação em Letras para educadores/as de áreas de Assentamentos da Reforma Agrária (PRONERA), através de um convênio entre UFPA/INCRA/MST.

atividade de estudo, desde os cursos básicos até profissionalizantes ou de formação política” (CAMPOS, 2003:23).

Assim, optamos pela atividade de pesquisa de campo em um acampamento, por haver nesse espaço de organização do Movimento mais instâncias de discussão e de tomadas de decisão nas quais as mulheres participam, uma vez que todos são convocados a participar dos coletivos de organização dos acampamentos coordenados pelo MST, considerando que, pela própria organização e cotidiano do acampamento, há a exigência de que as relações de gênero sejam revistas. O acampamento torna-se, portanto, o lugar

Onde os afetos ganham novos significados e novos formatos, nem sempre compatíveis com o *código moral* de cada família; onde se invertem relações mais usuais, fazendo com que homens também tenham que lavar suas roupas, e mulheres também participem de reuniões e de assembléias [...], tendo uma existência e organização próprias, nem de perto imagináveis em uma comunidade rural típica (CALDART, 2004:182-183).

Em se tratando do percurso da composição de dados, ao todo passamos vinte dias em pesquisa de campo, convivendo com as trabalhadoras assentadas. Além de acompanhar a vivência destas mulheres em espaços de construção discursiva de representações de letramento, realizamos entrevistas com um total de catorze mulheres. Nestes momentos, procuramos “olhar o que acontece com adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas” (TFOUNI, 2006:07). Para isso, assumimos a proposta teórica de Certeau (1994), para quem os sujeitos são “consumidores” (neste caso as mulheres que não tiveram acesso ao letramento escolar), cujas ações cotidianas encontram/provocam fissuras no sistema dominante. Pensando nas mulheres não escolarizadas do campo, estas também recorrem a táticas para re-inventar o seu cotidiano numa sociedade letrada, construindo representações sobre o letramento que prevalece nesta mesma sociedade.

A análise que procuraremos desenvolver neste trabalho resulta de reflexões sobre os discursos produzidos por Aila⁴, uma das mulheres-sujeitos de nossa pesquisa. É na materialidade destes discursos que estamos construindo sentidos sobre as representações que estas mulheres constroem sobre práticas de letramento.

⁴ Nome fictício utilizado para preservar a identidade das mulheres, sujeitos da pesquisa.

2. Letramento: perspectiva teórica em construção

Para compreender práticas de leitura e escrita de mulheres do campo e seus modos de significar estas práticas, faz-se necessário revisitar, ainda que brevemente, conceitos de *letramento*.

Soares (2005) indica que este termo foi introduzido em meados da década de 1980 no Brasil, como tradução do termo inglês *literacy*. A autora concebe o *letramento* como o “(...) que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais” (SOARES, 2005:33).

Assume-se, portanto, que não há *um* letramento, e sim práticas de letramento que se dão nas interações sociais, práticas que “incorporam não apenas eventos de letramento, ocasiões empíricas integradas pela escrita, como também ‘modelos populares’ destes eventos e as pré-concepções ideológicas que lhes são subjacentes” (STREET *apud* MAGALHÃES, 2005:201). Os estudos de *letramento* possibilitam focalizar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, de modo a se investigar “não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (TFOUNI, 2006: 48).

3. Representações e construção de identidades

3.1. Identidade(s) de sujeitos do campo

A proposta de perceber como são constituídas as identidades de mulheres acampadas não-alfabetizadas, pauta-se nos estudos pós-modernos sobre identidade, nos quais esta é compreendida como algo fragmentado, inconstante “definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente (...)” (HALL, 2005:12-13).

Nesta perspectiva, entendemos ser essencial refletir sobre a questão identitária no âmbito desta pesquisa, na medida que nossos registros de campo sinalizam para a permanência de uma realidade de exclusão das trabalhadoras rurais do espaço escolar e do acesso à tecnologia de escrita, corroborando a afirmação de Santos (2000:01) quando destaca que “a questão da identidade só surge para os marginalizados, àqueles que

detém o poder, isto não é questionado”, ou seja, a questão da identidade afeta sempre os menos favorecidos em alguma dimensão social.

As mulheres participantes e colaboradoras de nossa pesquisa representam, portanto, parte destes marginalizados a que Santos se refere. Marginalizadas porque mulheres, culturalmente condicionadas a assumir prioritariamente atividades domésticas, e “quando dá tempo, estudar, trabalhar”⁵; porque pobres, mulheres e oriundas do campo, condições historicamente relegadas ao abandono; os sujeitos sob estas condições sempre tiveram poucas oportunidades de formação humana e sócio-profissional, constituindo-se estas, dimensões das identidades destes sujeitos.

A falta de investimentos e qualificação da educação ofertada aos sujeitos do campo, bem como da revisão das condições de acesso destes sujeitos a práticas de letramento escolar, contribui para que se perpetue uma realidade na qual “o sujeito letrado e alfabetizado é, de fato, mais poderoso do que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação” (TFOUNI, 2006: 97).

Estudar as representações de letramento dessas mulheres, utilizando o gênero como uma categoria de análise, possibilita, pois compreender melhor os sentidos da aquisição da língua escrita para mulheres adultas não-alfabetizadas, fator que pode também contribuir para repensar as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos neste país.

Os procedimentos da Análise do Discurso norteiam a definição de nossas categorias de análise, bem como as reflexões posteriormente empreendidas, uma vez que admitimos ser *no/pelo* discurso que os sujeitos se constituem e constituem a realidade por ser ele (o discurso) um modo de ação sobre o mundo e sobre os outros. A prática discursiva então, “pode construir de maneira distinta a identidade de pessoas que apenas falam a língua das que a falam e também a escrevem” (MAGALHÃES, 2005:217), contribuindo para se investigar qual o papel da escrita na construção da identidade de mulheres que vivem num acampamento.

3.2 - Representações discursivas

No intuito de demarcar nosso campo de análise trazemos aqui alguns elementos para especificar o que entendemos por *representações de letramento*. Neste

⁵ Recorte da entrevista de número 10.

sentido, trazemos as considerações de Pêcheux (1997), acerca das condições de produção do discurso, com sua discussão sobre os papéis e lugares sociais assumidos pelos sujeitos envolvidos na produção dos discursos e, em decorrência de tais lugares, os efeitos de sentido que podem ser produzidos.

Sabendo que todo discurso é produzido em determinadas condições de produção, imediatas ou não à realização do discurso pela fala, admitimos que os discursos “são marcados por propriedades diferenciais determináveis” (PÊCHEUX, 1997:82). Assim, ao analisarmos discursos de mulheres, trabalhadoras rurais, não-alfabetizadas ou não escolarizadas, é preciso ter claro que seus discursos são construídos na relação com os discursos de *outros* protagonistas sociais, por exemplo, os sujeitos da cidade, os escolarizados, o marido, o discurso escolar, etc., em relação aos quais constrói imagens de si como *sujeito fracassado*, ou seja, é a partir das representações que têm dos discursos sobre a escrita e seu domínio que as mulheres não escolarizadas se constituem como sujeitos. Tomando todos estes discursos na dialogia com os discursos destas mulheres, em nossas análises verificamos que os discursos destas são marcados por um *já dito*, qual seja, dos sujeitos escolarizados, da escola, da sociedade grafocêntrica.

Entender os efeitos de sentido dos discursos dessas mulheres exige compreender suas *representações* de práticas a que não tiveram acesso, a saber, práticas de leitura e escrita amplamente relacionadas às práticas de letramento escolar, todavia, constroem um imaginário sobre estas, haja vista que numa sociedade onde a escrita adquire valor e prestígio social, mesmo os sujeitos não escolarizados sofrem o impacto desta prática. Portanto, em nossas análises serão demonstradas *imagens* que as mulheres fazem da prática escolar de leitura e escrita, do saber escolar, dos sujeitos que dominam o letramento escolar. Imagens estas, construídas em relação às *imagens* que fazem de si, enquanto sujeitos não escolarizados, e de suas práticas de leitura e escrita.

Ao se representarem como incapazes, *cegas*⁶, as mulheres o fazem em função das formações imaginárias existentes em todo processo discursivo (*op. cit*, p. 83). Segundo Pêcheux (1997), nestas formações o sujeito produz seu discurso tendo em vista os elementos que permeiam a sua relação com o *outro*. No caso dos sujeitos desta pesquisa, pode-se supor que ao formularem seus discursos sobre o letramento escolar tenham construído as seguintes imagens de si (sujeito “A”), em relação aos sujeitos

⁶ Veja análise na pág. 07.

letrado-escolarizados (sujeito B): “Quem sou eu (Sujeito A) para lhe (Sujeito B) falar assim?” “Quem é ele (Sujeito B) para que eu (sujeito A) lhe fale assim?. Ou seja, como veremos nas análises a seguir, sempre que as mulheres não escolarizadas tomam a leitura/escrita como tema de discurso, a imagem do outro (escolarizado) irrompe num jogo imaginário que produz para o sujeito que enuncia a falta em relação ao domínio da prática de leitura/escrita escolar. Esta falta produz identidades inferiorizadas, incapazes, marginalizadas, etc.

Podemos supor ainda que, ao se representarem, tais mulheres carreguem uma imagem marcada pelas características de ser: adulta, mulher, pobre, não-escolarizada, trabalhadora rural, Sem-Terra. Elementos que reforçam a sua situação de sujeito à margem, pois “tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente desse que vive e trabalha no meio rural” (CALDART, 2004:217).

Dito isto, podemos dizer que “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997:83).

É por este jogo de imagens que compreendemos serem constituídas as *representações* de letramento escolar das mulheres participantes desta pesquisa, uma vez que constituem suas identidades na relação com o exterior, pelas formas através das quais se imaginam e imaginam ser vistas pelos outros (HALL, 2005:39).

4. Representações de letramento escolar

Selecionamos para esta análise uma entrevista realizada com Aila, uma senhora de 60 anos, acampada há quatro anos em um acampamento do MST. Os recortes são exemplares de uma constante em nossos dados, qual seja, o fato de as mulheres significarem suas práticas cotidianas de leitura e escrita como não importantes, desprovidas de sentido, e, paradoxalmente, carregadas de sentidos outros.

A entrevista realizada foi semi-estruturada, uma vez que o objetivo era possibilitar à entrevistada relatar suas vivências, suas experiências até sua inserção no acampamento. As perguntas procuraram orientar a entrevistada a trazer em sua narrativa

dados sobre seu percurso migratório e o modo de vida ainda com os pais, se teve acesso à escola na infância ou juventude.

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

Analisaremos a seguir fragmentos da narrativa produzida por Aila quando da realização da entrevista, no início do ano de dois mil e seis. Nestes, focalizaremos as marcas lingüísticas que constroem suas representações de práticas de letramento, por conseguinte identidade(s) de sujeito não escolarizado.

Fragmento Narrativo [1]⁷

(...)

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

Aila escreve, mas não reconhece o que faz como escrita, tendo em vista que não sabe se *os outros* vão ler o que ela escreve, apesar de ela conseguir ler. Os *outros* mobilizados neste enunciado remetem aos escolarizados, autorizados a dizer quem sabe

⁷ As transcrições de falas seguem as seguintes convenções:

(): incompreensão de palavras ou segmentos;

(hipótese): hipótese do que se ouviu;

(co/como): truncamento de fala

((pausa)): comentário da pesquisadora

(MUITO): entoação enfática representada por letras maiúsculas

::: prolongamento de vogal

- - -: silabação

... pausa de qualquer extensão

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

e quem não sabe escrever. Veja que a condição de sujeito letrado ou não coloca o sujeito que enuncia numa relação consigo mesmo, relação esta sempre mediada pelos valores de uma sociedade grafocêntrica (*será que isso aqui tá certo?*” “*eu acho que não tá certo não*”,). Para entender suas práticas, Aila traz o *outro* para seu discurso. O termo “certo” mostra a presença de um discurso escolar dominante, haja vista que se há um *certo* há um *errado* para o qual aquele serve de parâmetro na construção das representações dos sujeitos.

No discurso de Aila, são mobilizadas marcas que colocam o sujeito em dúvida sobre o seu saber, sobre o domínio de práticas de leitura/escrita, nos termos exigidos pela escola. Os modalizadores (*será, acho*) denunciam esta relação instável entre o saber e o fazer. Mas esta relação tem também como medida o *outro* - sujeitos que dominam práticas de leitura e escrita, tendo como representação um modelo de língua legitimada por grupos sociais que a dominam (*eu penso assim que não tá certo do jeito que os outros faz porque eu não entendo as letras dos outros(...)*).

Mesmo não sendo escolarizada, Aila não escapa às representações de letramento escolar, da normatização da língua. Por isso mesmo o *outro* é instalado no seu discurso como um gesto de incompreensão, pelo avesso, pois ao dizer “*não entendo as letras do outro*” significa também que não é compreendida pelo outro, tanto é que introduz em seu discurso um outro enunciador (a avó) para resolver a ambigüidade: “*escreva quem quiser e lê quem souber*”, ou seja, na verdade o mesmo sujeito que enuncia também denuncia que o outro (o escolarizado) se coloca numa posição de incompreensão do discurso do não escolarizado, justamente porque é um discurso não filtrado pelo código de prestígio, a norma. Numa afirmação marcada pela polifonia, Aila traz a voz da avó, para salvaguardar o que diz. Por este discurso polifônico, ao mesmo tempo em que subverte a norma, se submete a uma dada ordem: a todos é possível escrever, é um querer, mas ler é para quem o sabe, domina uma tecnologia específica.

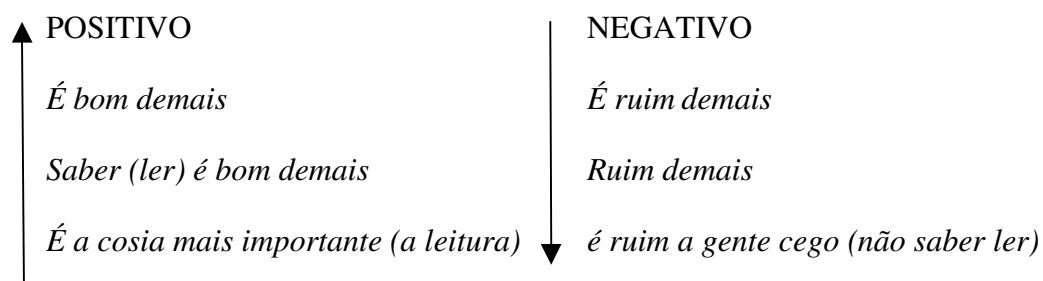
Incluem-se no gesto discursivo de Aila os controles da escola. Apesar de ter ficado um tempo ínfimo nela, os ditames da escola são propagados num corpo social que se incumbe de policiar, de cobrar, de exigir certos modos de letramento. Bourdieu (2004) já havia chamado a atenção para isto ao tratar a língua como um bem simbólico, que se constitui num capital, de apropriação limitada a uns poucos. De modo mais específico, a afirmação de Bourdieu refere-se à língua escrita que se constitui num capital lingüístico bastante rentável e eficaz em nossa sociedade.

Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências. A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção lingüísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem. (BOURDIEU, *op. cit.*, p. 166).

Fragmento Narrativo [2]

é: era importante isso é a coisa mais importante que tem na vida da gente é a leitura né? ah porque saber é bom demais é bom demais e mais é ruim a gente cego siá depois que eu enxerguei um pouquinho eu achei que (melhorou) muito o negócio na minha vida e eu achava ruim demais... a gente não saber de nada é ruim demais

Os sentidos da representação que Aila faz de si como um sujeito que se constitui da *falta*, que se representa como tal por não ter se apropriado de práticas de leitura e escrita escolar, pode ser explicitado pelo modo como constrói seu discurso numa escalaridade argumentativa⁸ de valorização das práticas de letramento escolar e, ao mesmo tempo, desvalorização de suas práticas de letramento. Ao ser questionada sobre o que pensa da necessidade de alguém saber ler, Aila significa as diferentes práticas numa escala de significações inversamente proporcionais:



O discurso de Aila revela como, numa sociedade das letras, se percebem aqueles que não se apropriaram das tecnologias de escrita e leitura: sujeitos que se reconhecem como incapazes, deficientes. Como se pode observar no discurso de Aila, não saber ler em nossa sociedade é algo extremamente ruim, está relacionado à dependência que esta ausência provoca em relação aos que sabem ler, dependência comparada àquela de certa imagem dos deficientes nesta sociedade excludente e homogeneizadora, porque “*é ruim a gente cego siá*”. Não saber ler e escrever os torna

⁸ Sobre o conceito de Escalas Argumentativas, cf. Ducrot (1987).

cegos, já que incapazes de realizar determinadas atividades que exigem o uso da tecnologia de escrita.

Essa representação do letramento escolar torna-se mais evidente pelo uso que Aila faz de elementos lingüísticos que marcam a intensidade ao significar a prática de leitura como “*a coisa mais importante que tem na vida da gente*” e ainda “*porque saber é bom demais é bom demais*”. É nesta mesma proporção que significa a sua falta como algo “*ruim[.]ruim demais*”. O gesto que desvaloriza uma prática valoriza a outra, revelando como um discurso escolarizado está presente nas imagens que os sujeitos não escolarizados fazem de si e de suas práticas. Com isto evidencia-se que há um saber escolar- institucional legitimado, pelo qual a

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

Ao assumir o discurso que exclui, o sujeito imputa a si a responsabilidade por não ter se apropriado da tecnologia de escrita, (*depois que eu enxerguei um pouquinho eu achei que (melhorou) muito o negócio na minha vida*), pois *enxergar* é algo que depende apenas do sujeito, aqui explicitado pela subjetividade das afirmações centradas no eu discursivo: (*eu enxerguei, eu achei que melhorou minha vida*), revelando claramente uma relação individual do sujeito com a leitura/escrita. Trata-se de um discurso cultivado pelo modelo escolar neoliberal, ou seja, incute-se nos sujeitos a idéia de competência individual, de modo que o sucesso ou o fracasso em relação ao domínio de habilidades de leitura e escrita é sempre individual, não entrando no cômputo as práticas sociais de leitura e escrita negadas a estes sujeitos em seus processos de letramento.

Esta perspectiva corrobora uma visão mítica e evolucionista da escrita, muito presente em discursos de campanhas de alfabetização em massa, nas quais “assume-se que é a escrita, e em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva” (GNERRE, 1998:42).

Àqueles a quem são negados o direito de aprender a ler e a escrever, resta apenas assumir a sua condição de “*deficientes culturais*” - para usar expressão de Soares-, que precisam se *adaptar* às exigências da sociedade em que se inserem, caso contrário continuarão a ser *cegos*, um problema de cada um e cada uma que não se

apropriou do saber escolar, das práticas de leitura e escrita ali transmitidas e ofertadas a todos.

Fragmento Narrativo [3]

ele estudou a cartilha ó pra ver ele estudou a cartilha - - *quando a pessoa é bom pra aprender* - - ele estudou a cartilha e sabia tudo sabia ler sabia escrever e tirava con::ta tudo e eu que passei mais não sei não aprendi (que rolo foi esse?) que não aprendi não é?

Ao final da narrativa Aila comenta que seu marido também não foi à escola, ela, pelo menos, freqüentou a escola durante um ano quando criança. Disto decorre a sua incompreensão pelo fato de ele (o marido) saber mais que ela, pois ele “*sabia ler sabia escrever e tirava con::ta tudo*”. Não compreende porque não se apropriou das mesmas habilidades que o marido (*e eu que passei mais não sei não aprendi*), para cuja indagação não encontra resposta (*que rolo foi esse?*). Na sua relação com o *outro* e nas representações que faz das práticas de letramento de ambos, constitui a sua identidade de *menos capaz* (- - *quando a pessoa é bom pra aprender* - -). Aprende quem é *bom*, tem potencial, pode-se dizer, tem capacidades cognitivas. Quem não aprende, é, portanto, portador de desvantagens intelectuais. Nesse sentido, caberia aos sujeitos superarem tais “inaptidões” para se adaptarem ao que a escola ou sua realidade social oferece. Dessa maneira, Aila se constitui pela *falta* na relação com *outros*, seus interlocutores e co-responsáveis na construção do seu dizer e de sua(s) identidade(s) social(is) (BAKHTIN, 1992: 77). É pela falta de um saber escolarizado que as mulheres do campo vão construindo suas identidades, produzidas por um modelo de desenvolvimento, de campo, de educação excludente.

5. Considerações Finais

Neste trabalho tomamos para análise discursos produzidos por uma mulher, trabalhadora rural, não escolarizada. Nosso objetivo foi refletir sobre a constituição de sua(s) identidade(s) a partir das representações das suas práticas de letramento e do letramento escolar.

No percurso da análise nosso diálogo com os dados permitiu perceber que o acesso ao letramento escolar é visto como instrumento de ascensão social, portanto, privilégio de poucos. Assim, a(s) identidades desta mulher (que representa a voz de tantas outras mulheres do campo) são construídas a partir das representações que tem de

si como pessoa que não freqüentou a escola, condição que é representada sempre como falta, incompletude, prevalecendo em suas representações uma concepção de letramento acima das práticas situadas, tal como preconiza a escola que só valoriza as práticas de leituras individuais, indiciando uma concepção de *letramento autônomo* (STREET *apud* KLEIMAN, 1995).

Disto, compreendemos que os graus de letramento a que os sujeitos têm acesso ou desenvolvem, produzem divisões sociais, uma divisão social na língua. É preciso que se problematize tal realidade, uma vez que a língua não só varia, ela divide, marginaliza. Considerando a situação marginal a que Aila está submetida, o seu *capital lingüístico* é elemento preponderante na construção de suas representações e identidades, uma vez serem estas mediadas pelas posições sociais que os sujeitos ocupam em diferentes contextos sócio-históricos. De modo que a identidade não é um dado fixo, inerente ao sujeito, mas construída e (re) construída na relação social.

Constatou-se que a identidade é sempre cambiante, dependendo da posição sócio-histórica em que se encontram os sujeitos na sua relação com o seu Outro. As práticas de leitura e escrita nas quais as mulheres estão inseridas no acampamento, ainda que de forma indireta, não são identificadas (por elas) como processos sociais dos quais tomam parte ativamente em seu cotidiano, o que prevalece em seu imaginário é um grau zero de letramento. São dados que apontam para demandas de políticas públicas do campo, sempre considerando as realidades dos sujeitos enraizados nestes espaços sociais. As demandas são de ruptura com um modelo educacional que sempre tomou os sujeitos descolados de suas práticas sociais, por isso mesmo o fracasso sempre foi do povo e não um fracasso produzido para o povo.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. Michel Lahud et al.) São Paulo: Hucitec, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CAMPOS, Sérgio. In *MST - SETOR DE GÊNERO. Construindo novas relações de gênero: desafiando relações de poder*. São Paulo: MST, 2003.

Estudos de Gênero . São Paulo: MST, 1994.

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

- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas-SP: Pontes, 1987.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade* - Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro – 10ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- MAGALHÃES, Izabel. “Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres” in KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995, pp: 201-238.
- SANTOS, Boaventura de Souza. “Modernidade, identidade e cultura de fronteira” in *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005a.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2006.
- WAGNER, Daniel A. *Alfabetização: construir o futuro*. Brasília: Sesi, 2000.