

# A ESCRITA NO COTIDIANO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES RURAI DE AÇU/RN

---

WRITING IN THE DAILY LIVES OF WORKERS  
OF AÇU RURAL/RN

**Inez Helena Muniz Garcia**

*Universidade Federal Fluminense (UFF)*  
*inezhmg@gmail.com*

**Cecilia M. A. Goulart**

*Universidade Federal Fluminense (UFF)*  
*cecilia@ism.com.br*

## **Resumo**

O estudo visa a compreender como trabalhadoras e trabalhadores moradores do Assentamento Palheiros I, no município de Açu/RN, se constituem histórica e culturalmente e como a escrita faz parte de suas vidas. O material analisado envolveu observações, entrevistas e fotos. A fundamentação teórica se construiu com base, principalmente, em estudos de Bakhtin e em estudos sobre o analfabetismo no Brasil e a educação de jovens e adultos. Buscamos indícios da questão orientadora do trabalho: o que as pessoas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas, no contexto do que sabem, conhecem e desejam. Os conhecimentos das trabalhadoras e dos trabalhadores investigados são diversos e oriundos de diferentes práticas; seus processos de aprendizagem acontecem de modos heterogêneos.

**Palavras-chave:** Escrita. Trabalhadores rurais. Práticas escolares e sociais.

## **Abstract**

The study aims to understand how workers living in Palheiros' settlement, located in the city of Açu/Rio Grande do Norte, historically and culturally establish themselves, as well as how writing takes part in their lives. The analyzed data is composed of observations, interviews and photographs. Theoretical foundation is based on Bakhtin's work and studies of illiteracy and adult education. We search for traces of the study's guiding question: what people do with knowledge of the written language and how written language affects their lives, in the context of their needs and desires. The knowledge of the male and female rural workers here researched is diverse and derivative of different social practices; their learning processes occur in heterogeneous ways.

**Keywords:** Writing. Rural workers. School and social practices.

## Apresentação e problematização do estudo

A compreensão em perspectiva discursiva de aspectos dos modos sociais como sujeitos adultos se constituem histórica e culturalmente e de que modo a escrita faz parte de suas vidas são os objetivos principais do estudo realizado<sup>1</sup>. As trabalhadoras e os trabalhadores investigados são moradores do Assentamento Palheiros I, situado no município de Açu, na região do Semiárido do Rio Grande do Norte. Foram realizadas visitas ao referido Assentamento, entre os anos 2006 e 2011, que incluíram observações, entrevistas e fotos. No período assinalado, somente em 2006, os adultos tinham a oferta e frequentavam um espaço formal de ensino-aprendizagem. São oito trabalhadores/trabalhadoras pesquisados: Benedito, Maria do Socorro, Edivaldo, José, Maria Cassimiro (D. Mocinha), Antônia, João Batista e Maria Goretti, e uma trabalhadora diferenciada, a professora Isabel. O foco do presente artigo está relacionado à seguinte questão: o que as pessoas selecionadas fazem com a escrita e o que a escrita faz com elas, no contexto do que sabem, conhecem e desejam? A discussão dessa questão foi organizada com base na teoria da enunciação de Bakhtin, além de outros estudos da linguagem, e em estudos sobre o analfabetismo no Brasil e sobre aspectos da Educação de jovens e adultos. Do ponto de vista metodológico, no contexto da análise do discurso de fundamentação bakhtiniana, buscamos evidenciar indícios (GINZBURG, 1989) dos aspectos definidos nos objetivos.

O pressuposto bakhtiniano<sup>2</sup> fundamental para o trabalho é que o ser humano se constitui na e pela interação, ou seja, através da rede de relações sociais de que participa (BAKHTIN, 1988). Evidenciar em que lugar teórico se encontra a compreensão de linguagem, língua, enunciado, discurso, sentido, palavra do outro, entre outros conceitos, torna-se necessário, já que o discurso é plural, povoado de discursos de outros, sempre refletidos e refratados sob ângulos diversos.

Bakhtin assevera que a palavra está sempre relacionada às estruturas sociais, posto que, penetrando em todas as relações entre os indivíduos, é tecida por uma multidão de fios ideológicos, enredando todas as relações sociais, nem sempre harmônicas; são também relações de conflito, relações de poder. Nessa perspectiva, todo o dizer está carregado de valores, não existem enunciados neutros.

<sup>1</sup> GARCIA, Inez Helena Muniz. Um lugar *chamado* Palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2012. Orientadora: Prof. Dra. Cecilia M. A. Goulart.

<sup>2</sup> O termo bakhtiniano/a e a expressão “círculo de Bakhtin” referem-se aos estudos realizados por Bakhtin e um grupo de estudiosos, de diferentes áreas e interesses, que no período de 1919-29 trabalhavam em clima de amizade e colaboração. Há controvérsias em relação à autoria de certos textos publicados sob os nomes de Medvedev e Volochinov. As obras disputadas serão referenciadas pelos dois autores na bibliografia deste trabalho. A respeito desses textos, ver Faraco (2003), Clark e Holquist (2004), Sériot (2005) e Ponzio (2011).

O autor afirma que o ser humano não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato da existência humana é um texto potencial que deve ser entendido no contexto dialógico de seu tempo e espaço. Bakhtin ressalta também que não há limites para o contexto dialógico, uma vez que “não existe a primeira nem a última palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 410).

O texto não se constitui apenas num artefato (FARACO, 2009), é preciso compreendê-lo e estudá-lo em todas as suas dimensões, porque sua vida está nas inter-relações axiológicas, sendo orientado por um princípio dialógico que espera responsabilidade e responsividade, uma resposta que torna cada pessoa respondível e responsável pelo que diz e pelo que faz. A língua é um produto sempre inacabado, assim como os sujeitos, que são sempre instáveis, em sendo. Para Bakhtin (1988), o enunciado, de natureza social, é a unidade de base da língua.

A compreensão, em perspectiva dialética e dialógica do discurso dos sujeitos, com base em estudos de Bakhtin e de outros autores, tem merecido atenção, mostrando-se um caminho fértil. Segundo Bakhtin (op. cit., p. 31-38), a sociedade vai se organizando com base nos signos que cria. Esses signos possuem significados, ideologicamente constituídos, que refletem e refratam a realidade e que remetem a algo que lhes é exterior. Desde o nascimento, o sujeito entra no fluxo da comunicação verbal, apropriando-se aos poucos da linguagem sónica, constituindo-se ao mesmo tempo como sujeito social, desenvolvendo, neste processo, a consciência ideologizada. A palavra tem papel fundamental em tal desenvolvimento, uma vez que, enquanto signo ideológico, evolui, desenvolve-se nas relações sociais e, ao mesmo tempo, é produzida pelo organismo individual, o que, de acordo com Bakhtin, determinou o papel da palavra como material semiótico da vida interior, da consciência. O teórico afirma que sem tal material, flexível e veiculável pelo corpo, a consciência não poderia se desenvolver. Somado a isso, fenômeno ideológico por excelência, a palavra é também um signo neutro, pois, diferente de outros sistemas de signos, se encontra aberta para preencher qualquer função ideológica, receber outros sentidos, além de acompanhar e comentar todo ato ideológico.

A linguagem escrita, também compreendida nesse processo político-social, possui papel importante na sociedade, regulando-a e marcando posições de valor para os sujeitos. Destacamos, assim, a relevância de compreender seu papel nesse grupo de oito trabalhadoras e trabalhadores, com histórias escolares fragmentadas, e em geral malsucedidas. A linguagem é ideologizada<sup>3</sup>

<sup>3</sup> No texto “¿Que es el lenguaje?”, de 1930, de Voloshinov (1993, p. 224), encontramos: “Por ideologia entendemos todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que suceden en el cerebro del hombre, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas, y otras formas sónicas”.

de vários modos, segundo valores de classes e grupos sociais, sendo que a classe dominante tenta apresentar o signo como monovalente, destacando os sentidos que lhes são caros. Essa é uma tensão que existe em qualquer signo. Alguns enunciados, que se originam de outros discursos, vão sendo incorporados por nós e ancorados em nós, vão entrando em nossas vidas, vão-nos afetando de modos diferentes. Outros, não, brigam conosco uma vida inteira, disputam poder em nosso discurso interior. Esses signos ideológicos, portanto, vão formando a consciência dos sujeitos, o que e quem eles são<sup>4</sup>.

Múltiplas experiências com a linguagem escrita foram evidenciadas em diversas situações cotidianas dos sujeitos da pesquisa. Tais experiências evidenciam que a linguagem escrita, embora seja fonte das interações, não necessariamente se apresenta na forma de texto escrito (cf. GOULART et al, 2005). Variados são os atos, as situações, os discursos, os objetos, os espaços em que sobressaíram práticas de escrita, conforme será analisado adiante.

As trabalhadoras e os trabalhadores, entretanto, ao se referirem à escrita e à leitura, expressam que *é muito triste não saber de nada; é muito triste não saber ler*<sup>5</sup>. Por que os sujeitos com baixa escolaridade não se reconhecem sabedores, portadores de conhecimento para dizer e escrever a sua palavra?

Ao se referir às pessoas desescolarizadas, Britto (2003, p. 1) afirma que apresentam um perfil bastante homogêneo<sup>6</sup>: “são pessoas pobres, que vivem nas zonas rurais ou nas periferias das grandes cidades, com pouco acesso aos serviços públicos de qualidade e que exercem trabalhos de baixa qualificação, quando não vivem sob o desemprego ou o subemprego”.

Também Freire (2001, p. 18) já afirmara que o analfabetismo não é um problema “nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

<sup>4</sup> Segundo Bakhtin (1998, p. 145-146): “[...] a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’ [...] Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações”.

<sup>5</sup> As citações das falas dos sujeitos da pesquisa estão em itálico.

<sup>6</sup> Fazemos uma ressalva às palavras do autor, pois compreendemos que *o perfil é homogêneo* do ponto de vista da pobreza, uma vez que a categoria *classe* unifica, mas não homogeneiza. Segundo Thompson (2004, p. 9): “**Classe** (grifo do autor), e não classes [...] Evidentemente, há uma diferença. [...] Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos dispares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno **histórico** (grifo do autor). Não vemos a classe como uma “estrutura”, nem como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas”.

## O analfabetismo no Brasil, a realidade política do Rio Grande do Norte e dos sujeitos da pesquisa

Os estudos do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com resultados divulgados no Censo 2010<sup>7</sup>, apontam que houve no país uma redução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 13,63%, no ano de 2000, para 9,6%, em 2010. Entretanto, tal taxa atinge 28% nos municípios com até 50 mil habitantes<sup>8</sup> na região Nordeste. O estudo revela também que, na região do Semiárido, a taxa de analfabetismo se mostrou bem mais elevada do que a média obtida para o país, porém houve uma redução de 32,6%, em 2000, para 24,3%, em 2010. Além disso, 65% dos residentes nessa região eram pessoas maiores de 60 anos de idade.

A Tabela 1<sup>9</sup>, a seguir, mostra que, no estado do Rio Grande do Norte, 24,3% da população de 40 a 59 anos são analfabetos. Para a população com mais de 60 anos, essa taxa é de 45,3%. Se compararmos ainda a taxa de analfabetismo no estado do Rio Grande do Norte, 18,5%, perceberemos que é quase o dobro da apresentada no Brasil, 9,6%, e mais que o dobro em relação à capital do estado, Natal, que é de 8,3%.

Segundo os Indicadores Sociais Municipais 2010<sup>10</sup>, os resultados do Censo Demográfico de 2010 mostram também que ainda é bastante acentuada a desigualdade de renda no Brasil.

Ferraro (2009) alerta para o fato de que as informações obtidas nos levantamentos censitários têm como fonte as pessoas entrevistadas, e que não é possível verificar a veracidade ou não das informações prestadas. Um agravante no fato é que há uma avaliação socialmente negativa das pessoas analfabetas, o que pode levar à omissão de tal condição quando entrevistadas. “O que pode ser medido não é o que importa [...] O problema que permanece é saber se essas estatísticas são indicadores seguros de alfabetização”, afirma Burke (1997 apud FERRARO, op. cit., p. 15).

<sup>7</sup> Censo 2010 disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

<sup>8</sup> O município de Açu, onde se localiza o Assentamento Palheiros I, se enquadra nessa faixa.

<sup>9</sup> Tabela construída com base na Tabela 6 dos Indicadores Sociais Municipais 2010. Vide nota de rodapé 13.

<sup>10</sup> Indicadores Sociais Municipais 2010 – Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2011.

**Tabela 1** – Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais – 2010

Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, total e respectivas taxas de analfabetismo, por grupos de idade (%)										
UN (*)	15 anos ou mais		15 a 24 anos		25 a 39 anos		40 a 59 anos		60 anos ou mais	
	Total	Taxa %	Total	Taxa %	Total	Taxa %	Total	Taxa %	Total	Taxa %
<b>BR</b>	13.933.173	9,6	851.062	2,5	2.623.813	5,6	4.997.340	11,6	5.460.958	26,5
<b>RN</b>	441.723	18,5	30.615	5,0	93.923	12,3	161.900	24,3	155.285	45,3
<b>N</b>	52.311	8,3	4.074	2,7	10.761	5,3	19.160	10,2	18.316	21,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(\*) Legenda: UN: Unidades da Federação e municípios da capital / BR: Brasil / RN: Rio Grande do Norte / N: Natal

Assim como Britto (2003), citado anteriormente, Ferraro (2009) também afirma que não é suficiente que tenhamos a informação de quantos são os analfabetos, mas é necessário saber também quem são esses analfabetos. Os sujeitos da presente pesquisa vivem no Nordeste, na zona rural, logo, na região que concentra a maior taxa de analfabetismo do país.

Considerando-se os anos de escolaridade dos oito sujeitos investigados (deixando-se de fora a professora), sete seriam declarados analfabetos, já que a partir da década de 1990, por recomendação da UNESCO<sup>11</sup>, o IBGE passou a considerar analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Dessa maneira, quatro se enquadram na faixa de população com mais de 60 anos (Benedito, José, Maria Cassimiro e Maria do Socorro), dois (Antônia e Maria Goretti), na de 40 a 59 anos e um (Edivaldo), na de 25 a 39 anos. João Batista, embora participasse da turma de alfabetização, cursou até a sexta série (o que atualmente equivale ao sétimo ano).

Tais dados<sup>12</sup> corroboram uma afirmação recorrente nos discursos do trabalhador:

Seu José<sup>13</sup>: Porque aqui, até os anos de 48, a gente não tinha direito de estudar (16/05/2006). Antão nós fomo criado arnafarbeto, todo esse pessoal de 48, essa geração de 48, o homi do campo, quase todos são anarfabeto um pelo outro, muito pouco sabe ler (02/08/2008).

<sup>11</sup> UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

<sup>12</sup> Ressalva-se que em termos percentuais o analfabetismo se apresenta como um fenômeno marcadamente rural. Entretanto, em números absolutos, o total de pessoas não alfabetizadas na região urbana é superior ao da rural. Vide Censo demográfico 2010, conforme nota de rodapé 68.

<sup>13</sup> Vale ressaltar que, na dimensão teórica adotada por este estudo, a transcrição dos discursos dos sujeitos manteve a variedade linguística por eles utilizada como forma de respeito, de reconhecimento e de legitimação dos seus falares, pois postulamos, como Geraldí (2010, p. 61), que “interditar formas linguísticas é interditar sujeitos”. Os trechos/fragmentos relativos às falas dos sujeitos, citados no corpo do texto, aparecerão sempre com a letra em itálico para se diferenciarem da escrita das autoras.

Ressalta-se que Seu José se refere ao homem do campo e, na Tabela 1, acima, nota-se que, em relação à capital, Natal, que apresenta uma taxa de analfabetismo de 21,8%, o estado revela uma taxa de 45,3%. No caso da população do campo, caso das pessoas aqui estudadas, pode-se afirmar que sempre esteve à margem do sistema educacional brasileiro, um grupo que sempre viveu a marca da destituição de seus direitos (cf. ARROYO, 2004, 2011; RIBEIRO, 2010; RUMMERT, 2007a; 2007b; RUMMERT; CANÁRIO, 2007).

As raízes do analfabetismo<sup>14</sup> são históricas. No Brasil, trata-se de uma questão antiga e nova. Nova, porque só foi tratada como analfabetismo a partir do século XIX e antiga, porque desde sua origem sempre esteve associada a diversos fatores sociais e demográficos como: gênero, localização geográfica, faixa etária, renda familiar etc. Segundo Galvão (2007, p. 11), o Brasil foi marcado pela oralidade e pelo analfabetismo até meados do século XX, e que na maior parte do País, somente no século XX, o papel da escola passou a ser central, no que diz respeito aos processos de transmissão dos saberes.

Os sujeitos desta pesquisa não estudaram, ou porque o acesso à escola era difícil, ou porque ingressaram muito precocemente no mundo do trabalho, como repetiu Seu José, algumas vezes, dizendo que quem tinha direito ao estudo eram os filhos dos fazendeiros. No seu tempo de criança, diariamente quando os trabalhadores e seus filhos iam para a lavoura, encontravam-se com os filhos dos fazendeiros que iam para a escola. Segundo ele, o fazendeiro alertava os pais:

Seu José: “Rapaz, eu não quero você não, que os seus filhos num trabalha, num vale... é um bocado de vagabundo, vá embora!” Por quê? Porque botava os fio pra estudar. (26/02/2009)

A luta pelo direito à educação<sup>15</sup> foi e continua a ser um processo de construção. Os relatos dos sujeitos apontaram, em diversos momentos, que, se estudar era preciso, como um desejo dos trabalhadores rurais, sobreviver também era preciso: *É uma experiência, é uma luta prum anarfabeto que nem eu ter essa coragem de enfrentar um pessoal desse.*

Analfabeto, segundo as definições no dicionário Aurélio, significa, em sua origem etimológica, do grego, “aquele que não sabe nem o alfa nem o beta;

<sup>14</sup> Dados sobre o analfabetismo no Brasil estão disponíveis no Mapa do Analfabetismo no Brasil, uma iniciativa do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3d805070-d9d0-42dc-97ac-5524e567fc02%7D\\_mapa%20do%20analfabetismo%20no%20brasil.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3d805070-d9d0-42dc-97ac-5524e567fc02%7D_mapa%20do%20analfabetismo%20no%20brasil.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2011.

<sup>15</sup> No artigo “Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual”, Rummert (2007a) faz um breve estudo em que dá uma visão geral das lutas da classe trabalhadora brasileira voltadas para a conquista de direitos no campo da educação.

que não conhece o alfabeto; que não sabe ler e escrever; absolutamente ou muito ignorante; que desconhece determinado assunto ou matéria; indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução”. Tais definições nos ajudam a compreender o motivo pelo qual Seu José, ao se reportar à participação em reuniões com representantes do INCRA<sup>16</sup>, FETARN<sup>17</sup> e de outras entidades, sobre seu trabalho como presidente da associação dos moradores, nos dois mandatos que exerceu como vereador, afirmou: *É uma experiência, é uma luta prum anarfabeto que nem eu ter essa coragem de enfrentar um pessoal desse.*

A atribuição de um sentido negativo ao analfabetismo pela população em geral, segundo Cipolla (1970 apud FERRARO, 2009, p. 37), vem de longa data: desde quando pequenas escolas de ensino laico foram abertas na segunda metade do século XII, época em que houve interesse pela leitura e escrita. No Brasil, o preconceito em relação à pessoa analfabeta emergiu no final do Império, com a reforma estabelecida pela Lei Saraiva (1881), que proibiu o voto do analfabeto<sup>18</sup>. A partir de então, não saber ler e escrever passou a significar incapacidade, ignorância, pessoa sem discernimento (cf. FERRARO, 2009, *passim*).

Em diversos momentos de nossos encontros, Seu José sempre enfatizava sua condição de analfabeto. Durante algum tempo, chegamos a pensar que ele se sentia muito inferiorizado em relação às pessoas escolarizadas. Entretanto, após várias reuniões e leituras de seus discursos, começamos a compreender que tal referência era uma estratégia para chamar a atenção sobre si e suas ações. Quer superar a imagem do analfabeto, muitas vezes ainda visto como alguém que não tem conhecimentos e experiências relevantes. Quer ser reconhecido como alguém que teve muitos direitos negados, mas que sempre esteve à frente de sua comunidade na luta por melhores condições de vida. Assim, se em alguns momentos, como afirmou em nosso primeiro encontro: *É, realmente, muito triste você não saber ler* (16/05/2006), em outra ocasião enfatizou:

Seu José: Eu num tenho medo de chegar em Brasília, pegar um microfone daquele e desabafar, dizer o que eu tenho vontade de dizer, não. Num tenho que ter vergonha. Se o Lula<sup>19</sup> me chamasse pra eu ir lá conversar com uma pessoa dele no congresso, qualquer coisa, eu ia. (26/02/2009)

Em outro encontro, ocasião em que novamente foi retomado o tema leitura e escrita, Seu José relatou outro episódio, quando, numa época em que passavam

<sup>16</sup> INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

<sup>17</sup> FETARN – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte.

<sup>18</sup> A emergência do analfabetismo como problema nacional pode ser encontrada na obra de Ferraro (2009).

<sup>19</sup> Seu José refere-se ao ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

dificuldades, através de sua iniciativa, conseguiu cestas básicas para os moradores do assentamento, pelo período de um ano, conforme fragmentos a seguir:

Pesquisadora: Então, quer dizer que pro senhor, se realmente o senhor lesse e escrevesse, o que ia ser diferente era no sentido de conseguir mais recursos e uma vida melhor aqui pro Palheiros? (18/01/2010)

Seu José: É. Realmente era. Porque eu com meu saber eu ia pra diálogos diferentes pra minha comunidade, pra o povo da minha comunidade. Ora, analfabeto que nem eu sou, que nem eu canso de dizer ali em reunião: “Vocês são sabido aqui, vocês são sabido, tem pessoas formada aqui, mas num tiveram a coragem de ir a Mossoró lutar pela nossa comunidade [...] Foi eu que fui lá atrás de feira<sup>20</sup>, um ano de feira pra vocês...” E quando eu cheguei aqui que eu contei a verdade, com 15 dias, tudo desesperado morrendo de fome aí, aí foram e disseram: “O Zé Brito foi – com ‘com licença da palavra’ da senhora – foi conversar merda em Mossoró e chegou mentindo”. Quando completou 30 dias, chegou o recado: “Diga ao seu Zé Brito e ao Antonio Luís que venha buscar a feira” – e foi um ano de feira, né, pra vocês. [...] Aí quando eu vim de lá pra cá, como estava dizendo pra senhora, e torno a dizer de novo, aí era cheia de carne de jabá por todo canto. Aí eu cheguei numa horta, ali num plantio que a gente tinha ali, aí eu fui e disse: “Olha, vocês me chamaram de merda naquele dia, que eu fui só conversar merda em Mossoró, mas eu vou passando aí, e a merda tá cheirando e vocês tão comendo a merda. E quem arrumou foi Zé Brito, em Mossoró. Agora num é merda não, é alimentação. Vocês têm direito um ano. Agora essa feira vocês vão pagar com o serviço de vocês, trabalhando, com o serviço de vocês.” (18/01/2010)

Mesmo afirmando ser um analfabeto, que se lesse e escrevesse iria para *diálogos diferentes*, Seu José mais uma vez ressaltou sua iniciativa e sua coragem, atitudes essas que outras pessoas da comunidade não foram capazes de ter. Ele não se sente subalternizado, intimidado perante as pessoas que considera *sabidas, formadas*, isto é, com escolarização, ensino fundamental concluído.

A declaração de Seu José remeteu-me a um trecho do discurso de José Bonifácio, proferido em 1879, na Câmara dos Deputados, ao defender o voto das pessoas analfabetas:

[...] porque nem a leitura por si só significa instrução, podendo o analfabeto mais do que o que escreve e lê, aprendendo pela palavra falada; nem tampouco o discernimento e a vontade dependem da

<sup>20</sup> Feira tem o mesmo significado de cesta básica.

imaginada condição [...] analfabetos [...] por que excluí-los cruelmente do exercício da vida pública? (BRASIL, 2007 apud FERRARO, 2009, p. 62).

O preconceito em relação ao analfabeto é uma construção social no sentido de associar à apropriação da leitura e da escrita a condição de independência.

Vejamos o que nos conta D. Antônia sobre seu trabalho como agente de Pastoral da Criança<sup>21</sup>, atividade que, segundo ela, exigia saber ler e escrever, o que ela afirmou não saber fazer. Mesmo assim, participou do curso de capacitação e assumiu o trabalho voluntário, conforme fragmento, a seguir:

D. Antônia: Aí ela<sup>22</sup> disse: “Antonia, vai haver uma reunião muito boa na pastoral, você quer ir comigo?” Eu digo: vou. Aí eu disse, comade, isso num vai prodijicar a vocês, não? Porque eu num sei ler nem escrever e eu sei que isso vai ser coisa de ler e escrever. Aí ela disse: “- não, deixe comigo”. Aí, quando eu cheguei lá que se aproximou-se todo mundo, a gente ficou tudo em circo assim, aí ela disse: “- pronto, agora a gente vai distribuir os livro, caderno e os lápi”. Aí, os cartazes tudo pra lê, aquilo ali que a pessoa ser capacitado, tava os cartazes tudo nas parede pra pessoa ler e ir escrevendo. Aí eu disse... Aí eu fiquei assim, eu disse: e agora? Eu num vou pegar esses livro, esses material não. “- Pegue, eu ajudo a você, eu fico aqui pertim de você, eu ajudo a você” [...] “- Não, mulher, isso, você num vai sair de casa pra canto nenhum, nem nada não, você vai trabalhar na comunidade mesmo da gente”. Aí eu disse: ah, assim tá certo, eu aceito. Aí eu fiquei... (02/08/2008)

O trabalho de D. Antônia consistia em visitar, semanalmente, as casas cadastradas, conversar e orientar as mães sobre a alimentação e cuidados com as crianças e anotar as casas que foram visitadas. Mensalmente, havia uma reunião na capela em que se verificava o peso de todas as crianças e faziam-se os registros necessários numa caderneta própria. Contou-nos também que, além de escrever, em todas as visitas que realizava tinha que fazer uma leitura, conforme excertos a seguir:

<sup>21</sup> Na página oficial da Pastoral encontra-se: “A Pastoral da Criança, organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), é uma instituição de base comunitária. Tem como objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças pobres, da concepção aos seis anos de idade, em seu contexto familiar e comunitário, a partir de ações preventivas de saúde, nutrição, educação e cidadania. Os líderes (voluntários) da Pastoral da Criança atuam na sua própria comunidade”. Disponível em: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

<sup>22</sup> D. Antônia se refere à coordenadora da Pastoral.

Pesquisadora: Aí a senhora tinha que escrever, então, toda vez que passava numa casa, tinha que escrever.

D. Antônia: Era. E ler aquele livro... que também que a pessoa que tem essa missão, tem que ler primeiro a história da Bíblia, num sabe? Que a pessoa, o líder da pastoral faz a mesma missão que Jesus fazia. Chega na casa – se ele for bem recebido tudo bem, se ele não for, ele bate a poerinha das alpragata<sup>23</sup> e se manda de novo. E assim eu fazia. Aí, graças a Deus, na minha caminhada, toda vez eu fui bem recebida. Dessa comunidade eu tenho orgulho de dizer, numa ponta a outra, todo mundo me arrecebe bem, graças a Deus. (02/08/2008)

Mesmo afirmando não saber ler e escrever, vão emergindo nos discursos de D. Antônia, conforme fragmentos acima, indícios dos usos e das apropriações que fez da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas. As expressões *tava os cartazes tudo nas parede pra pessoa ler e ir escrevendo e ler aquele livro... Bíblia* demonstram sua familiaridade com situações de uso da leitura e a escrita.

Após três anos de trabalho voluntário, contou-nos que, por motivos de saúde, precisou parar. Entretanto, fez questão de ressaltar que sua falta foi muito sentida e que a coordenadora da Pastoral, ao se encontrar com ela, declarou:

Antônia: “Dona Antônia, a senhora tá fazendo uma falta tão grande na pastoral, mulher, por que que você desistiu?” Sei que ela disse que sentiu uma falta muito grande, me abraçou e disse: “Dona Antônia, tá um vazio o canto da senhora”. (02/08/2008)

As declarações de D. Antônia ratificam sua liderança na comunidade. Ela própria comparou seu trabalho à missão de Jesus e fez questão de afirmar que sempre foi bem recebida por todos no assentamento.

A condição de assentados exigiu das trabalhadoras e dos trabalhadores novos papéis, uma vez que passaram a desempenhar novas funções sociais, já que representam sua comunidade em outras associações, participam de fóruns diversos de discussões, assumem cargos na associação de moradores e também em outras entidades. Todas essas mudanças significativas que foram acontecendo na vida dos sujeitos da pesquisa, reveladas por seus próprios

<sup>23</sup> D. Antônia se refere a uma passagem do Evangelho de Lucas, capítulo 9, versículos 1-5: “– A missão dos discípulos - Jesus convocou os Doze, e lhes deu poder e autoridade sobre os demônios e para curar as doenças. E os enviou para pregar o Reino de Deus e curar. E disse-lhes: “Não levem nada para o caminho: nem bastão, nem sacola, nem pão, nem dinheiro, nem duas túnicas. Em, qualquer casa onde vocês entrarem, fiquem aí, até vocês se retirarem do lugar. E todos aqueles que não os acolherem, vocês, ao sair sacudam a poeira dos pés, como protesto contra eles. Os discípulos partiram, e percorriam os povoados, anunciando a Boa Notícia, e fazendo curas em todos os lugares” (BÍBLIA SAGRADA, 1990).

discursos, nos fizeram compreender que “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (Cf. BAKHTIN, 1988, p. 41).

D. Antônia, ao contar sobre como aprendeu a ler e a escrever, relatou:

D. Antônia: Foi assim que eu aprendi... ensinando... A professora pegando nos meus dedos e ensinando. O lápi... Escrever... Num instante, com pouca lição eu aprendi o meu nome e do meu nome já repassei pro meus fio. Que as professora, entrava ano, saía ano, meus fio nunca... Eu perguntava: que letra é essa do seu nome: “sei não”. E como é que você faz? “Pelo quadro”. Num adianta. Adianta você aprender. E eu, toda boca de noite, toda noitezinha, eu tirava assim três minutos ou mais, quando terminava a minha luta... “Chegue pra cá!” Chamava eles à atenção... Aí... O meu pouco saber, que só sabia meu nome mesmo e o alfabeto... eu ia lendo, escrevia o nome dele todinho, ia dizendo letra por letra e assim foi que quando eles chegaram na escola que a professora mandava eles lê o nome deles, eles dizia, eles lia todim, correto, bem corretozím. “- Ocê tá aprendendo em casa, né?” “- É, mamãe tá ensinando”. O pouco que eu sabia eu repassei pros meus filhos. (26/02/2009)

D. Antônia relata sobre sua aprendizagem que se faz também fora do espaço escolar. Seu empenho pessoal não apenas em aprender, mas também em ensinar seus filhos, mostra que seu esforço produz resultados, pois quando as crianças chegam à escola, a professora se surpreende ao perceber que já escrevem seus nomes.

Seu José afirmou: *Eu tô pronto pra debater assim umas coisas... E se quiser contar até a vida de Pedro Álvares Cabral* (26/02/2009), conforme se lê no excerto a seguir:

Seu José: Já tive um debate ali, uma noite ali, a gente reunido numa reunião com o INCRA, perguntei: Por que foi que Pedro Álvares Cabral veio ao Brasil e num teve o direito de pôr os pés na santa areia da praia pela primeira vez? E um olhava pro outro, olhava pro outro, ninguém me respondeu. Eu digo: Mas será possível? É uma vergonha. Vocês serem uns homi formado, uns homi sabido, não saber [...]. E um olhava pro outro, olhava pro outro e ninguém soube me responder. Ah, vocês já estudaram isso! Só se vocês num tão lembrado, mas vocês estudaram isso. “Não, num tô sabendo”. É simples, homi. Apois, eu sou um homi analfaberto na frente de vocês, eu sou um homi analfaberto, mas eu sei por qual foi o motivo. Eles disse: “Por que foi”? Eu disse: Sabe por quê? Porque o nosso Brasil já era descoberto com o índio nacional. Foi por isso que ele não pôde pôr os pés na santa areia da praia [...] (26/02/2009)

Após contar-nos esse episódio, questionamos Seu José sobre seus conhecimentos. Ele respondeu-nos: *Quem contou isso pra mim? Foi a luta trabalhista. As pessoa da luta trabalhista, as freira, eu aprendi com esse povo.* Para enfatizar seu aprendizado feito através de sua participação no movimento social e sindical, prossegue explicando e faz uma referência a Isabel, a professora alfabetizadora:

Seu José: Nós temos um exemplo aqui, pessoa, como essa menina aí (refere-se a Isabel, a alfabetizadora), que ela tá crente de confessar à gente, que ela começou a ver o mundo diferente quando entrou na associação<sup>24</sup>. Começou a conhecer a amizade, começou a conhecer a senhora também, né? [...] Mas chegou onde ela queria. E o primeiro passo dela, que ela confessa, que nasceu daqui. (02/08/2008)

Isabel destaca sua militância nos movimentos sociais a partir de sua atividade como presidente da associação de moradores do Palheiros I e de seu ingresso no curso Pedagogia da Terra: *dentro desse conhecimento, Pedagogia da Terra, da associação, participei da formação da Agenda 21<sup>25</sup> aqui do Açu.* (16/10/2009)

Isabel também declarou que, ao atuar na formação da Agenda 21, conheceu novos movimentos, como o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA. Contou também que teve a oportunidade de participar de vários encontros realizados em Brasília (DF), inclusive de uma Assembleia Popular, que aconteceu no ano de 2005.

Os sujeitos participaram e participam das lutas em escalas diferenciadas, pois suas histórias e trajetórias de vida não são semelhantes. Seu José, que sempre destacou sua participação e seu envolvimento na luta trabalhista, afirmou: *eu sou do PT desde muitos ano, desde rapaz com 14 anos<sup>26</sup> que eu entrei na luta do partido dos trabalhadores.* (18/01/2010). Também me contou: *Aqui em Palheiros já fui representante também por três mandatos, vai fazer quatro, sou vice-presidente hoje da associação aqui...* (26/02/2009).

Ao chegar ao assentamento, Seu José vinha de uma trajetória de participação na vida político-partidária, conforme fragmento a seguir:

<sup>24</sup> Associação – Seu José refere-se à Associação de Moradores do Assentamento Palheiros I.

<sup>25</sup> Agenda 21 é o documento principal da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano – Rio-92, conferência organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas). Disponível em: <<http://www.ecolnews.com.br/agenda21/>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

<sup>26</sup> Seu José, para enfatizar que se encontra na luta há muitos anos, afirma que participa do PT – Partido dos Trabalhadores – desde os 14 anos de idade, o que não seria possível, já que nasceu em 1948 e o partido foi lançado em 1980, época em que já contava com 32 anos de idade.

Seu José: Mas tenho sido reconhecido até pela vida política também, já fui candidato à política também, pelo Partido dos Trabalhadores e louvo a Deus por isso, fui representante<sup>27</sup> da minha cidade Riachuelo por dois mandatos... (26/02/2009)

Seu José sempre faz questão de resgatar o passado, de não apagá-lo, como se quisesse sempre nos alertar sobre o seu protagonismo e, ao mesmo tempo, enfatizar que sua trajetória política é antiga. Tal indício despertou-nos a atenção para não correr o risco de valorizar e potencializar apenas as lutas presentes, mas atentar também para as experiências que os sujeitos desta pesquisa revelaram ter, pois, como afirma Thompson (2004, p. 23), “é muito frequente, visto que toda narrativa tem de começar de algum ponto, que vejamos as coisas novas”.

### **Valores, usos e funções sociais da escrita e oportunidades de estudo**

Na seção anterior, fica clara a imersão das trabalhadoras e trabalhadores, e seus trânsitos, pelo mundo social da escrita, ainda que nem sempre textos escritos estejam presentes (leis, normas, a Bíblia, regulamentos, entre outros). A sociedade organizada pela escrita é inclusive desafiada por Seu José, quando discute a interpretação dada ao “descobrimento” do Brasil. Muitos espaços sociais formam e marcam a vida desses sujeitos, para além dos espaços formais de estudo, de alfabetização.

Esses espaços de participação desafiam os trabalhadores e são importantes porque podem ajudá-los no processo organizativo, na articulação com outras comunidades, associações e movimentos e muitas vezes possibilitam uma participação dos trabalhadores em decisões, que podem trazer benefícios à comunidade, gerando novos valores e sentidos para a vida no assentamento, vencendo as barreiras de práticas clientelistas, além de poderem fortalecê-los nas demandas ao poder público por seus direitos: produção, comercialização, escolas, saúde, transporte.

Para superarem as condições de existência, muitas vezes precárias, se organizam e se unem através das novas redes de sociabilidade formadas para reivindicar que o Estado assuma a sua face social. Assim, temos algumas ações como resposta governamental às reivindicações dos movimentos dos

---

<sup>27</sup> Seu José, antes de fixar moradia no Palheiros I, exerceu dois mandatos como vereador no município de Riachuelo, que dista 13 km de São Paulo do Potengi, local em que nasceu.

trabalhadores, entre as quais podemos citar: Programa Nacional da Agricultura Familiar (Pronaf)<sup>28</sup> e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>29</sup> (cf. SILVA, 2006).

Os discursos das trabalhadoras e dos trabalhadores ratificam que os processos de aprendizagem acontecem de modos heterogêneos e plurais, muitas vezes de maneiras não deliberadas, e que os conhecimentos são diversos e oriundos de diferentes práticas.

Vejamos o que nos diz D. Maria do Socorro, quando questionada sobre seu aprendizado decorrente de sua participação em programas de alfabetização:

Pesquisadora: Aí eu queria perguntar uma coisa, então: ter participado do Letras do Campo<sup>30</sup>, do Lendo e Aprendendo no ano de 2006, mudou alguma coisa na vida da senhora, Dona Socorro?

D. Maria do Socorro: Mudou.

Pesquisadora: O quê?

D. Maria do Socorro: Mudou por causa do ensino... Eu não sabia ler nem o nome, e aprendi, né, a ler, um pouquim [...] Assim que eu vou ler, né, num consigo, aí eu penso assim, fico assim preocupada: meu Deus, será que eu tenho um problema, num posso, num sei ler... É nada! É que o estudo foi pouco.

D. Maria do Socorro valoriza o aprendizado que fez no processo de alfabetização, mas compreende que, pelo fato de não fazer um uso no seu cotidiano da leitura e da escrita, acaba se esquecendo do que aprendeu. Saber ler e escrever o seu nome já significa muito para a trabalhadora. Na sua concepção, isso já a livra de ser considerada analfabeta. Importante também ressaltar que a trabalhadora entende que apenas participar de processos de alfabetização com pouco tempo de duração, sem que haja uma continuidade, não é suficiente para que de fato se aproprie da leitura e da escrita.

<sup>28</sup> O Pronaf é uma das políticas públicas do Governo Federal para apoiar os agricultores familiares. A coordenação do Programa é do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A execução é feita de forma descentralizada e conta com a parceria das organizações dos agricultores familiares, dos governos estaduais e municipais, das organizações governamentais e não governamentais de assistência técnica e extensão rural, das cooperativas de crédito e de produção, dos agentes financeiros, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e outros (BRASIL, 2011). Foi instituído pelo Decreto 1964 de 28 de junho de 1996.

<sup>29</sup> O Pronera tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Propõe e apoia projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização (BRASIL, 2010, p. 8).

<sup>30</sup> Letras do Campo é um programa de alfabetização para jovens e adultos da zona rural. Foi concebido e é coordenado pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, EMATER, do estado do Rio Grande do Norte. No ano de 2005, os sujeitos desta pesquisa participaram de um processo de alfabetização que aconteceu no Palheiros I.

D. Maria Cassimiro, Mocinha, é reconhecida pelos outros sujeitos como alguém que sabe ler e escrever. Durante o período da investigação, em determinado dia, estávamos com uma cópia de um texto que ela havia escrito em 2006, quando participou de um curso de alfabetização. Neste dia, travamos um diálogo com ela do qual apresentamos uma parte a seguir:

- Pesquisadora: E a questão da senhora na escola? Como é que foi?  
D. Mocinha: Na escola? Na escola, eu, quando era menina eu ia, mas nem me importava, não aprendi... Só fazer o meu nome, eu aprendi com sete anos, fazer o meu nome, mas ler, eu li muito pouco. Eu vim aprender mais quando eu comecei... Apareceu o MOBREAL, aí eu vim desarnar<sup>31</sup> mais um pouquinho. E eu ainda tenho fé ainda de aprender mais. Tá bom?  
Pesquisadora: E aí, com Isabel, como é que foi?  
D. Mocinha: Com Isabel foi melhor, o estudo foi melhor com ela. Desenvolvi mais.  
Pesquisadora: E pra que a senhora quer aprender a escrever? Pra quê?  
D. Mocinha: Porque é tão bom a gente saber escrever. Eu tenho vontade de escrever. Mas eu não sei escrever. Eu sei ler um pouquinho, mas escrever, falta as letra.

Nesse momento, entregamos a D. Mocinha uma cópia do texto que escreveu:

7. C - ESCREVA UMA PEQUENA CARTA PARA QUEM VOCÊ GOSTA MUITO.

26-DO 8-2006.  
ISABEL eu gosto de  
VOCÔ MAS me su  
nto Rada não APADO  
A SERCUE

Fonte: Banco de dados de GARCIA, Inez Helena Muniz.

<sup>31</sup> Desarnar, termo muito utilizado pelos moradores da zona rural no Rio Grande do Norte, é o mesmo que desasnar, isto é, tirar o asno que vive em cada um. Segundo o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1985), desasnar significa: “tirar da ignorância; ensinar; tirar de engano ou erro”.

Informamos-lhe que o lemos e solicitamos a ela que o lesse. Ela lê: *Isabel, eu gosto muito de você, mas eu sou muito ruda, não aprendo a escrever.*

Novamente, questionamos:

Pesquisadora: E o que a senhora escreve que a gente lê, a senhora acha que é o quê, então, se a gente consegue ler?

D. Mocinha: Consegue ler, mas eu tenho certeza como tá faltando letra.

Pesquisadora: A senhora tem certeza que tá faltando letra?

D. Mocinha: Tenho. Mas eu não sei colocar a letra.

D. Mocinha tem convicção de que sua escrita não é aquela socialmente legitimada. Ela busca compreender como a escrita se organiza, esforça-se para escrever da maneira que sabe, mesmo afirmando, diversas vezes, que não sabe ler e escrever. Nosso diálogo prossegue:

D. Mocinha: Porque eu quero fazer uma letra e não sei fazer, faço só pela metade.

Pesquisadora: Quer dizer que a senhora acha que faz uma palavra que as pessoas não compreendem.

D. Mocinha: Não compreende. (02/08/2008)

Em pesquisa com mulheres adultas, que vivem em Duque de Caixas (RJ), Souza (2011, p. 168) também destaca que uma das senhoras entrevistadas afirma: “Eu sinto que eu escrevo errado, conforme tá faltando aí”.

Os discursos nos mostram que as mulheres entendem que a escrita hegemônica, valorizada socialmente, requer o conhecimento de convenções ortográficas e de outros dispositivos que a padronizam. D. Mocinha demonstra isso quando afirma, conforme já citado anteriormente: *Porque eu ia saber uma palavra que todo mundo compreendesse o que era.*

No decorrer dos anos em que realizamos o trabalho de campo no Palheiros, por duas vezes em que estivemos no assentamento, os sujeitos se encontravam num espaço formal de aprendizagem, conforme já explicitado antes – no ano de 2006 –, época do acompanhamento pedagógico a um programa de alfabetização de jovens e adultos. Nos demais encontros realizados (nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011), eles não mais frequentavam a sala de aula. Mesmo que o desejassem, não haveria possibilidades, visto que só havia programas de alfabetização de adultos de curta duração. Não há no assentamento uma escola que ofereça educação de jovens e adultos – EJA. Entretanto, as referências à escola, aos processos de escolarização sempre estiveram presentes em seus discursos, seja provocados por mim, seja porque é algo que lhes interessa, que é importante para eles.

D. Antônia ratifica seu desejo de aprender, sua perseverança em processos de alfabetização de adultos, conforme fragmento de sua fala, a seguir:

D. Antônia: Eu aprendi através de... Já participei aqui no Palheiro de três escola, já. De três escola! Na Elisanja<sup>32</sup> passei, parece que seis mês. E na de Isa também. E nouta vez na de Isa também. E foi desenvolvendo, desenvolvendo... (26/02/2009)

A declaração de D. Antônia comprova que ainda nos dias atuais a alfabetização de jovens e adultos é pensada em forma de campanha. As ofertas educativas que visam à alfabetização de adultos são marcadas por programas e campanhas descontínuos no decorrer da história do país. De um modo geral, a Educação de Jovens e Adultos – EJA recebe um tratamento de educação compensatória, sendo inserida de forma marginal nas políticas públicas. A intenção não é analisar políticas e práticas de educação dirigidas a adultos, mas faz-se necessário sinalizar algumas questões que são essenciais para se compreenderem os discursos dos sujeitos. Embora muitas ações venham sendo propostas, ao longo dos anos, elas tiveram em grande parte um cunho salvacionista e nem sempre lograram o êxito que pretendiam (cf. RUMMERT, 2007a; 2007b).

## **Reflexões finais**

A realidade das estatísticas e dos discursos analisados aponta que, em relação aos trabalhadores e trabalhadoras adultos que tiveram o direito negado ou violado ao acesso à escolaridade, o país ainda tem uma grande dívida social.

Os discursos dos sujeitos são recorrentes. Na época em que se encontravam em processo de alfabetização conseguiam se apropriar melhor da escrita e da leitura nas atividades demandadas pelo cotidiano. Reconhecem, contudo, que investimentos parciais somente nos processos de alfabetização não são suficientes, desejam dar continuidade aos estudos, precisam ter uma escola que não seja “à prestação”, conforme a fala de Maria Goretti, a seguir:

Maria Goretti: Eu aprendi um bocado de coisa, agora, só que eu já me esqueci de tudo que eu aprendi. Eu achei muito bom a escola. Já era pra ter de novo. (26/02/2009)

---

<sup>32</sup> D. Antônia se refere a Elisângela, que foi alfabetizadora em outro programa de alfabetização; e Isa, a Isabel, a alfabetizadora.

Os sujeitos afirmam que aprendem em situações político-sociais diversas. Revelam sentir um desejo, uma motivação em aprender, para resolverem questões do dia a dia, como ler a fatura de uma conta de água ou de luz, escrever uma carta, assinar um documento, efetuar controle, através de registros, da venda de produtos que produzem, autonomia para identificarem um ônibus quando viajam para a capital e precisam se deslocar na cidade. E podem ampliar este espectro de necessidades.

Práticas escolares devem se constituir intimamente ligadas a práticas sociais, portanto impregnadas de sentido, condicionadas pelos contextos específicos em que são produzidas. Investigá-las implica abrir-se tanto para o estável quanto para o instável, heterogêneo, tanto para o singular quanto para o geral. Os sujeitos, jovens e adultos, explicitam, por meio do discurso, diferentes visões de mundo, de classe ou segmento de classe em um dado momento histórico e, portanto, marcado também por coerções ideológicas. Tal afirmação me leva à reflexão: existe separação entre projeto societário e projeto pedagógico-educativo para esse Outro, jovem e adulto, em processo de alfabetização e/ou escolarização? Ou, valendo-me de uma expressão de Willinsky (2003), “*quem-é-de-que-lugar*” na elaboração dos projetos educacionais?

As reflexões e questionamentos mostram que são necessárias pesquisas no campo da Educação, voltadas para os assentamentos rurais, em que trabalhadoras e trabalhadores rurais sejam ouvidos. Que se investiguem seus discursos para conhecê-los e a suas histórias, desejos, conhecimentos e desigualdades históricas sofridas, de forma a subsidiar a elaboração de políticas públicas específicas, de maneira a propiciar melhores condições de vida para todas e todos.

## Referências

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004, 405p.

\_\_\_\_\_. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 374p.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988, 196p.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998, 440p.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 421p.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476p.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 341p.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, 203p.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010, 439p.

\_\_\_\_\_; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. Tradução de Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, 326p.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução do russo para o italiano de Luciano Ponzio. Equipe de tradução e revisão do italiano: organização aos cuidados de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, 81p.

BÍBLIA SAGRADA (Edição Pastoral). Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Edições Paulinas, 1990, 1631p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Anais*. 1878 a 1880, de 29 jun. 2007. Disponível em: <[http://imagem.camara.gov.br/pesquisa\\_diario\\_basica.asp](http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp)>. Acesso em: 15 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Reforma agrária: o caminho para o desenvolvimento sustentável*. Brasília: INCRA, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetização e diversidade. Mesa-redonda: Definindo a alfabetização. In: TELECONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3, Brasília: SESI Nacional, 2003.

BURKE, Peter. *A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1997, 153p.

CIPOLLA, Carlo. *Educación y desarrollo em Occidente*. Barcelona: Ariel, 1970, 167p.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004, 381p.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003, 136p.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-111, 251p.

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009, 207p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. 15. reimpr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 1499p.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001, 120p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 438p.

- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 175p.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 281p.
- GOULART, Cecília M. A *et al.* *Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal*. Relatório Final de Pesquisa – CNPq. Niterói-RJ: Universidade Federal Fluminense, 2005. Mimeo, 116p.
- PONZIO, Augusto. Problemas da sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. Tradução do russo para o italiano de Luciano Ponzio. Equipe de tradução e revisão do italiano para o português: organização aos cuidados de Valdemir Miotello. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-57, 181p.
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação – princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010, 455p.
- RUMMERT, Sonia Maria. Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2007a, p. 81-105, 169p.
- \_\_\_\_\_. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. *Cadernos Sísifo 4*. Lisboa: Educa: Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2007b, 86 p.
- \_\_\_\_\_; CANÁRIO, Rui. *Trabalho e formação de jovens e adultos trabalhadores com baixa escolarização: políticas e práticas no Brasil e em Portugal*. Convênio CAPES/GRICES. Intercâmbio Brasil-Portugal, 2007.
- SÉRIOT, Patrick. Bakhtin no contexto: diálogo de vozes e hibridação das línguas: o problema dos limites. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2005. p. 59-72, 159p.
- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93, 152p.
- SOUZA, Marta Lima de. *Os sentidos da escrita para mulheres adultas: família, religião e trabalho*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2011.
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Tradução de Denise Bottmann. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. v. 1, 100p.
- VOLOSHINOV, V. N. ¿Que es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Antrophos, 1993. p. 217-243, 283p.
- WILLINSKY, J. O Estado-Nação após o globalismo. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (organizadores). *Currículo na contemporaneidade: desafios e incertezas*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 81-114, 344p.