

IDENTIDADES (DES)COLONIAIS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DA POPULAÇÃO CAMPONESA

*Antonio Oziêlton de Brito Sousa**

*Claudiana Nogueira de Alencar***

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais, considerando os letramentos como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade. Delimitamos para análise um corpus constituído por um trecho do Projeto Base do Projovem e um estudo etnográfico. Desenvolvemos uma pesquisa conduzida pelo programa de estudos linguísticos críticos de Fairclough (2001, 2003). Consideramos a atuação dialética dos três tipos de significados - acional, representacional e identificacional - os quais estão relacionados às dimensões constituintes do discurso - texto, prática social e prática discursiva (FAIRCLOUGH 2001,2003). Os dados indicam que os sentidos construídos para os sujeitos do campo fazem com que a identidade do camponês seja múltipla. Identificamos tanto a presença de identidades legitimadoras, através das práticas alienadoras, quanto as identidades de resistência, criadas pelos camponeses diante das contradições. Os processos de letramentos vivenciados nas práticas educacionais desenvolvidas no Projovem se materializaram tanto como representativas do modelo ideológico quanto do modelo autônomo. Assim, os letramentos têm contribuído com os processos de opressão e libertação, colonialidade e descolonialidade. Portanto, o Projovem não chega a construir um processo libertador semelhante ao que Freire (1981) postula, mas oferece as condições necessárias para que os sujeitos comecem a refletir sobre a realidade opressora em que estão inseridos.

Palavras-chave: Discurso. Identidades. (Des)Colonialidades.

ABSTRACT

This work treats about a snip of the master's degree dissertation and aims to analyze how occur the processes of construction of identities of field residents starting the educational linguistic practices, considering the literacies as an interface between language and (de)coloniality. We inquired how to give the construction processes of field residents starting the educational linguistic practices. We delimited for analysis a corpus that consists for a stretch of the Projovem base Project and an ethnographic study. We developed a research conducted by the critical language studies of the Fairclough (2001, 2003). We consider the dialectic performance of three kinds of meanings – acional, representational and identificational which are related to the constituent dimensions of speech - text, social practice and discursive practice (Fairclough 2001, 2003). The data indicate that senses are constructed to subjects of the field make the identity of the farmer be multiple. We Identify as the presence of legitimizing identities through the alienating practices, well as the resistance of identities, created by farmers face of contradictions. The literacies processes experienced in the educational practices developed in the Projovem materialized both as representative of the ideological model as the autonomous model. This way, the literacies have contributed with the processes of oppression and liberation, colonialism and decoloniality. Therefore, the Projovem is not enough to build a liberating process similar to what Freire (1981) postulate, but offers the necessary conditions for the subjects begin to reflect about the oppressive reality in which they live.

Keywords: Speech. Identities. (De)colonialities.

* Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-CE. Endereço eletrônico: ozieltonsousa@hotmail.com

** Orientadora. Doutora em Linguística e Pós-Doutora em Semântica/Pragmática pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas-CE. Endereço eletrônico: claunoce@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, é o resultado das pesquisas realizadas durante 2013 e 2014 no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE. Discutimos, baseando-se em Sousa (2015), os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais: o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade no Projovem Campo – Saberes da Terra.

O Projovem Campo - Saberes da Terra foi implementado no Brasil em 2005 como Saberes da Terra, a ação integrou-se, dois anos depois, ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude.

Brasil (2009) postula que o Projovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O Programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída ou precariamente incluída no processo educacional, para isso, propõe-se a respeitar as características, as necessidades e a pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo.

O Projeto Base do Projovem Campo - Saberes da Terra, edição 2009, pontua que a educação é uma forma de unir as pessoas e fortalecer grupos, inclusive os que se encontram excluídos do sistema formal de ensino, vistos por nós como os marginalizados pelo padrão de poder eurocêntrico.

Em nosso trabalho, optamos por utilizar como ponto de partida o discurso presente no Projeto Base Projovem Campo – Saberes da Terra 2009, mas procuramos ir além da estrutura considerando os elementos desviantes, cuja identificação só pode se dar na prática, considerando as vozes dos sujeitos do campo em processo de escolarização.

Esta pesquisa pode colaborar no cenário acadêmico por aliar uma compreensão sobre a Educação do Campo aos Letramentos Críticos e à Análise de Discurso Crítica (ADC), vertente que vem sendo cada vez mais difundida na América Latina por considerar a possibilidade de duas dimensões críticas para examinar o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias e na transformação social.

Diante disso, nossa questão de pesquisa pode ser assim definida: Como se dão os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das práticas linguísticas educacionais?

COLONIALIDADE - UMA NOVA FACE DA OPRESSÃO

Considerando que a modernidade que hoje vivenciamos se apoia numa concepção eurocêntrica de poder, a qual coloca a Europa como o centro da história mundial, entendemos que seu ápice encontra-se no que se convencionou chamar de globalização, pois pela primeira vez na história da humanidade um padrão de poder se torna mundialmente hegemônico, concentrando o controle da sociedade nas mãos de um grupo restrito que detém o capital. Diante disso, é preciso compreender que:

[...] a “Modernidade” da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua “centralidade” na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua “periferia”, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a “universalidade-mundialidade”. O “eurocentrismo” da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonzada pela Europa como “centro” (DUSSEL, 2005, p.60).

Assim, a raça passou a ser um construto mental em torno do qual se constituiu um sistema de dominação mundial que transcende a colonização, colocando até hoje o europeu como o centro do poder mundial. Diante disso, o eurocentrismo, enquanto perspectiva cognitiva, não se vincula apenas aos europeus, mas àqueles povos que foram educados sob a hegemonia europeia.

O processo de colonização realizado pela Europa foi marcado por processos de dominação que se firmavam prioritariamente pela desconstrução das identidades já existentes nos territórios que os colonizadores chamaram de África e América.

Terminado o período colonial ou colonialismo, teve fim a colonização oficial, mas mantêm-se até a contemporaneidade práticas de dominação, opressão e exploração que Quijano (2005) denomina como um processo de *colonialidade*¹, a qual deve ser entendida como as relações coloniais de exploração que se mantêm no mundo contemporâneo ou modernidade tardia em que a dominação se dá pelas elites locais e mundiais, fazendo com que a exploração, muitas vezes implícita, ocorra interna e externa ao povo dominado.

Em decorrência da globalização, os processos de dominação vêm ganhando novos espaços e atingindo os diversos grupos, inclusive os constitutivos das realidades camponesas como os moradores do campo, povos indígenas, os quilombolas, os pescadores, os ribeirinhos, os extrativistas etc.

As formas de dominação estão tão arraigadas na América Latina que é possível atribuímos diversos aspectos da colonialidade, pois ela se manifesta nas diversas práticas sociais, merecendo atenção aquelas que mais contribuem para a manutenção da exploração, a saber: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do poder pode ser compreendida como o processo de soberania baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação. Trata-se do estabelecimento de um padrão de poder que se propõe universal e se constitui juntamente com o capitalismo moderno/colonial eurocentrado, que teve início com a conquista da América em 1492 (QUIJANO, 2005).

Já a colonialidade do saber, refere-se às heranças eurocêntricas e coloniais presentes no campo intelectual, onde, por meio de uma geopolítica do conhecimento, são valorizados, a *priori*,

¹ Em consonância com o pensamento de Quijano (2005), a colonialidade constitui-se em prática da hierarquização do poder e da economia, do conhecimento, dos próprios indivíduos numa perspectiva global e nacional. Hierarquização no sentido de que esses elementos são utilizados para demarcar as relações coloniais no mundo contemporâneo, as quais são constituídas por processos de dominação endógena e exógena a partir da hierarquia presente em cada sociedade.

certos *lócus* de enunciação, ou seja, o lugar de onde se fala, em especial a Europa, em detrimento de outros. Há, na verdade, um processo de naturalização da ideia de que existem lugares de fala/ produção de conhecimentos superiores e universais. Assim, o processo de dominação se dá via legado epistemológico do eurocentrismo, para o qual a racionalidade é única e o único saber válido é aquele produzido na Europa e nos Estados Unidos (MIGNOLO, 2003).

Como a ideia de classificação da população em raças se propaga, tanto os colonizadores como os subalternizados acreditam nesta ideia. É nesse movimento que identificamos a Colonialidade do Ser, que de acordo com Walsh (2008, p.138, tradução nossa), “é a que se exerce por meio da inferiorização, da subalternização e da desumanização²,” construindo o discurso e as práticas da não-existência, da existência, da resistência e da reexistência. É a negação sistemática da pessoa outra, nega-se o estatuto de humanidade aos povos subalternizados. É, também, o reconhecimento quando se tem interesses ou ocorre pressão por meio de ações contra-hegemônicas.

Vale ressaltar que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p.75), de maneira que para entender o que vem a ser a colonialidade, devemos levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas produzidas na e pela modernidade.

A modernidade e a colonialidade complementam-se e possibilitam a constituição, a expansão e a manutenção da hegemonia do eurocentrismo. A sustentação da colonialidade se dá por meio das relações de poder, é o poder, pois, que permite a construção de espaços e seres dominados. No entanto, em um processo dialético, ações contra-hegemônica se constituem e podemos identificá-las como iniciativas descoloniais.

No cenário educacional, as ações descoloniais ganham ênfase com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL,1996). Com isso, a Educação do Campo começa a ganhar espaço nas políticas públicas, pois a lei afirma, em seu artigo 28 a possibilidade de adequações curriculares e metodológicas apropriadas ao meio rural.

Posteriormente, com o Plano Nacional de Educação, abre-se a partir de 2001 um espaço para conquistas resultantes da força dos movimentos sociais, ocorrendo a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nas quais fica claro que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Merecem destaques o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA), a Pedagogia da Terra, e mais recentemente a Licenciatura em Educação do Campo e o Projovem Campo – Saberes da Terra.

² *Es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización*

Dentre os programas supracitados, voltamos à atenção para o Projovem Campo – Saberes da Terra, por estar destinado, segundo Brasil (2009), à população do campo que já passou por processos iniciais de alfabetização, não concluíram o ensino fundamental e necessitam dar continuidade aos estudos.

Ratificamos que essa ação se constitui em um Programa que se propõe oficialmente a atender as necessidades educacionais por meio da elevação da escolaridade associada à qualificação social dos agricultores ou filhos de agricultores, visando ampliar o acesso e a qualidade a essa parcela da população historicamente excluída dos diversos processos educacionais, respeitando as peculiaridades locais, considerando as necessidades e as pluralidades de gênero, etnia, cultura, economia, política, territorial e produtiva dos moradores do campo.

De acordo com Brasil (2009), o Projovem Campo – Saberes da Terra se configura numa ação integrada entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); o Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); o Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES); o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF); o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República.

O Programa está centrado nos jovens camponeses de 18 a 29 anos, pois a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2006 aponta para um total de 6.276.104 jovens nesta faixa etária que vivem nas áreas rurais. Desses, 1.641.940 jovens não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental, representando 26,16% do total e 3.878.757, (61,80%) não concluíram a segunda etapa do ensino fundamental (IBGE, 2006).

Esses jovens são vítimas de um sistema que diz oferecer educação para todos, mas não dá condições para que os sujeitos das classes populares tenham o acesso e a permanência garantidos. Isso é visto por nós como uma violência epistemológica proveniente do eurocentrismo.

Considerando a educação e o Projovem como um processo de construção social, especificamente humano, que contribui para mudanças, concordamos com Freire (1981) ao postular que todo processo educacional é uma forma de intervenção no mundo. Além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante como o seu desmascaramento.

Constituindo-se parte do processo, os moradores do campo têm a possibilidade de terem uma maior compreensão da realidade, evitando a afirmação e a reprodução das formas de dominação local, promovendo o caráter emancipatório nas lutas e nas ações do dia a dia.

LETRAMENTOS DA POPULAÇÃO CAMPONESA E ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Em consonância com Street (2014, p.140), defendemos que, em alguns contextos, a concepção de letramento relacionada à escolarização e à pedagogia está transformando a rica variedade de práticas letradas existentes nas comunidades em uma prática única, homogeneizada.

No contexto educacional camponês, podemos encontrar formas de resistência e letramentos alternativos ao lado das práticas letradas já escolarizadas. Nesta pesquisa, entendemos o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade, pois os usos sociais que fazemos da linguagem podem contribuir tanto para manutenção quanto para transformação da realidade.

A contribuição desta pesquisa será evidenciar as práticas linguísticas dos moradores do campo presentes nos letramentos, com isso, estaremos dando o primeiro passo para “modificar as práticas linguísticas, para não reproduzir o ciclo de opressão, evitando assim que nossas palavras contribuam para discriminar os mais fracassados” (MAGALHÃES, 2012, p.62) dentro do atual sistema de sociabilidade.

Isso se confirma ao considerarmos que os letramentos, para além de ler e escrever, se constituem como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p.11 *apud* SOUZA, 2011, p.35).

As práticas discursivas cotidianas assumem grande importância para o desenvolvimento dos letramentos nos diversos contextos, inclusive entre os moradores do campo. Nesse contexto, quais letramentos veem se formando e/ou se fortalecendo dentro da nova realidade, o Projovem Campo – Saberes da Terra e como as identidades vêm se reconfigurando nesse contexto?

Uma característica marcante da cultura camponesa é a forte presença da oralidade, a palavra falada ainda tem intensa influência na vida dos moradores e das moradoras do campo. Nesse universo, convivem práticas letradas oriundas do contexto escolar como aquelas produzidas no cotidiano. Como o Projovem está inserido no campo, coadunamos com o pensamento de que:

No que se refere a ler, escrever e interpretar textos ou usar a oralidade letrada, de acordo com os cânones escolares, os jovens nem sempre são considerados como usuários autônomos da língua escrita. No entanto, fora da escola, existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais. Por isso, os letramentos são múltiplos e, além disso, são críticos, pois englobam usos tão variados quantas são as finalidades dessas práticas (SOUZA, 2011, p.36).

Compreendendo que os integrantes do Projovem Campo – Saberes da Terra são jovens de 18 a 29 anos, apreendemos que ao analisar suas práticas de linguagem por meio dos eventos de letramento, poderemos contribuir para desconstrução dos discursos já cristalizados e ampliar a valorização das práticas letradas para além daquelas sistematizadas pela escola. Para isso, realizamos uma análise integrando a Teoria Social do Letramento de Street (2014) à Teoria Social do Discurso de Fairclough (2001).

Considerando que a análise de discurso crítica, em uma abordagem mais completa, constitui-se na apreciação das três dimensões constituintes do discurso – texto, prática discursiva, prática social – dando um foco mais expressivo na prática social, entendemos que ao operacionalizar três

tipos de significados, Fairclough articula gênero à dimensão textual do discurso, discurso à prática discursiva e estilo à prática social, sugerindo no lugar das funções da linguagem três significados correspondentes a cada dimensão do discurso: acional, representacional, identificacional. Na obra *Análise de discurso crítica*, Resende e Ramalho (2006) discutem esses significados possibilitando que encontremos mais detalhadas algumas das categorias de análise.

Delimitamos como categoria a avaliação, focalizando a discussão no significado identificacional, daí a necessidade de discutirmos sobre o processo de identificação e construção identitária. A apropriação das bases teóricas do modelo de análise que adotamos pode ser sintetizada pelo quadro a seguir:

Quadro 1: Das dimensões às categorias³

| Dimensões constituintes do discurso | Foco | Significado | Categorias |
|-------------------------------------|----------|------------------|---|
| Texto | Gênero | Acional | Estrutura genérica Intertextualidade |
| Prática social | Discurso | Representacional | Interdiscursividade Representação de atores sociais Significado de palavras |
| Prática discursiva | Estilo | Identificacional | Avaliação |
| | | | Modalidade Metáfora |

Fonte: Fairclough (2001, 2003), e Resende e Ramalho (2006).

Considerando a identidade como coletiva, fruto de um construto social e que sempre está marcadamente influenciada pelas relações de poder, podemos destacar as três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]. Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]. Identidade de projeto: quando os atores sociais utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 1999, p.24).

A partir de tais considerações, concebemos identidade legitimadora como aquela introduzida por instituições dominantes, com a intenção de expandir seu poder de dominação. Vale ressaltar que, por ser introduzida pelo ‘outro’, em primeira instância trata-se de uma identificação legitimadora. A mesma só passa a ser considerada identidade quando é assimilada e internalizada pela pessoa em questão, respeitando-se, então, o conceito de identidade como autodefinição.

³ Construído a partir das leituras de Fairclough (2001, 2003) e Resende e Ramalho (2006).

Já as identidades de resistência podem ser construídas por atores que se encontram em posições desvalorizadas ou estigmatizadas, representando a criação de trincheiras de resistência. Esse tipo de identidade normalmente leva à formação de comunidades de resistência coletiva.

Enquanto isso, a identidade de projeto ocorre quando atores sociais utilizam material cultural e constroem uma nova identidade que redefine sua posição social e promove a transformação. Vale ressaltar que as identidades de resistência podem evoluir para identidades de projeto, embora isso nem sempre ocorra. A identidade de projeto não apenas resiste à opressão, mas está ligada a projetos coletivos de mudança social.

Conquistar uma identidade social no sentido pleno seria, então, uma questão de assumir papéis sociais e personificá-los, investindo-os com sua própria personalidade. Ou seja, o desenvolvimento integral de agentes sociais tem relação com o desenvolvimento integral de suas personalidades, nenhum dos dois processos está, de antemão, garantido. Essa construção, obviamente, está sujeita às limitações sociais.

SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL: AVALIAÇÃO

Considerando o significado identificacional como um elemento mais próximo da prática discursiva em si, nos detemos a sua análise através da categoria avaliação, por considerarmos que a mesma esteja presente com bastante intensidade nos discursos (re)produzidos pelos colaboradores da pesquisa.

No decorrer das vivências etnográficas, as avaliações afirmativas foram constantes, assim como as afirmações com verbos de processo mental afetivo e as presunções valorativas. Ao discutir sobre leitura e escrita com os educadores e as educadoras, eles realizam processos avaliativos ao produzir e/ou reproduzir discursos. O fato deles sempre associarem leitura e escrita no Programa às práticas de letramentos nos instigou a buscar em suas falas aspectos que denotem a influência dos letramentos na construção da identidade dos camponeses.

Pretendemos compreender como os sujeitos expressam comprometimento em relação a valores de forma explícita ou implícita. Vejamos o discurso de uma educadora do Programa:

Pesquisador: E os alunos, como são em relação à leitura e a escrita? Como essas práticas estão presentes na vida deles?

Joana⁴: Bem, tem né os melhores que lê, são bons mesmos e tem aqueles que sabem menos, aqueles com muita dificuldade. Só para você ter uma ideia da diferença, tem aluno que sabe ler e escrever tudo, mas tem uns que não sabem nem ler a conta de luz ou cobrar um dia de serviço direito. A gente precisa ensinar a eles para que eles possam melhorar de vida, arranjar um emprego, só lendo e escrevendo é que vão poder buscar isso (grifos nossos).

⁴ Joana e os demais nomes atribuídos aos entrevistados são pseudônimos, a fim de preservar a identidade de todos que colaboraram com a etnografia. A pesquisa foi autorizada pelos participantes e pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Este estudo faz parte do Projeto de Pesquisa Por uma Pragmática Cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano (PRAGMA CULT) da UECE.

A fala da educadora expressa um tipo de pensamento, até certo ponto, perigoso, por ser potencialmente excludente devido ao fato de que, na contemporaneidade, grupos sociais tidos como não letrados ou com o nível de letramento considerado baixo, têm sido colocados à margem da sociedade, pois são tidos como “menos”, inferiores, indignos, inclusive, de papéis sociais ou cargos valorizados pela sociedade letrada.

Cabe nesta ocasião apresentarmos a fala do educando Marcio registrada no diário etnográfico: “[...] quando menos se espera né a gente acaba lendo. Vamo sair daqui igual uns doutor”.

Aqui como na entrevista dada pela professora, encontramos uma concepção funcionalista de letramento e isso influencia para legitimar as desigualdades e manter os camponeses que não possuem “o letramento” ou são letrados aquém do nível considerado satisfatório pelo grupo possuidor do letramento padrão à margem da sociedade.

A professora expressa por meio de afirmações avaliativas uma espécie de julgamento dos alunos tomando como parâmetro os letrados e os não letrados. O primeiro grupo é avaliado como: “melhor”, “lê”, “bons”, “tudo”; já o segundo é concebido como: “menos”, “dificuldade”, “não sabem nem”.

Ainda em relação às questões inerentes ao letramento, vale destacar outro ponto discutido com a professora citada anteriormente:

Pesquisador: Qual a importância do letramento?

Joana: Bem, é, assim. Quem não tem a oportunidade de receber o letramento necessário está fora da sociedade, não tem vez nem voz. Aí vão fazer qualquer coisa, mais, dificilmente, conseguem melhorar de vida. Vão ficar na mesma. Por isso que a gente tem que letrar e alfabetizar nossos alunos (grifos nossos).

Para expressar o seu conhecimento em torno da importância do letramento a professora já inicia com um processo valorativo por meio da expressão “quem não tem”, a qual nos permite inferir o oposto “quem tem”. Isso materializa a classificação dos sujeitos em letrados e não letrados. Já a forma “receber” denota o que Street (2014) denomina de modelo autônomo de letramento.

Por fim, mas não menos importante, a passagem “vão ficar na mesma” mostra que os alunos moradores do campo, na visão da educadora, possuem uma identidade e uma realidade quase estática, parada e que só os que conseguirem adquirir esse letramento é que vão conseguir determinadas mudanças.

Isso enfatiza a legitimação das identidades já existentes “os não letrados”. Integrado a elas estão os processos de opressão, exploração e dominação, contribuindo para manutenção da colonialidade, uma vez que, em um processo dialético, os discursos constroem a realidade, a qual também é construída por eles.

A partir da fala da educadora, inferimos que algumas ideologias que norteiam a sua prática educativa, possibilitam que ela reproduza pensamentos dominantes, não permitindo que todas as

ações funcionem como uma contra-ideologia, ou seja, que os meios de opressão sejam identificados, a solução seja trabalhada com o seu oposto, mostrando que o saber, o poder e o próprio ser que se constituem numa perspectiva individual ou social podem estar a serviço de determinados grupos que detém o poder.

Em se tratando das afirmações com verbos de processo mental afetivo, temos a fala de uma educadora para evidenciar como esse processo inerente à categoria avaliação se delineia nas práticas discursivas analisadas. Vejamos:

Pesquisador: Quais são suas expectativas em relação ao Projovem? E em relação ao futuro dos moradores(as) do campo?

Marta: é, eu espero que o Projovem continue, os meninos tem maior vontade de estudar, eu gosto de ver eles empolgados falando em ir para o ensino médio. Aí me preocupo, sabe, a escola tradicional não está preparada para receber eles. Estão construindo uma escola do campo de ensino médio aqui no município, pode ser, né que se ela sair os meninos continuem os estudos, porque a verdadeira educação, aquela que se faz para toda a vida não pode acontecer só com um projeto, tem que dá continuidade. Se tiver investimentos, mais política voltadas para esse povo o futuro aqui será muito promissor, adoro quando recebo a notícia de que alguém que estava na cidade voltou a morar no campo e está feliz entre nós. Isso mostra que aqui está é melhorando, passa até na TV, o povo voltando e mais feliz (grifos nossos).

Ao expressar suas expectativas, a educadora faz uma avaliação positiva dos educandos em relação ao empenho e ao desejo dos mesmos para continuar estudando, isso fica claro quando a mesma utiliza uma afirmação com verbo de processo mental afetivo, ou seja, o verbo “gosto”. Em primeira pessoa no modo indicativo, representa a subjetividade e a certeza do sentimento.

Destacamos no fragmento textual em análise a presença de presunções valorativas, materializadas através dos vocábulos “a verdadeira” e “esse povo”. O primeiro está valorando, de forma objetiva, um determinado tipo de educação “aquela que se faz para toda a vida”. A maneira como a categoria avaliação está sendo utilizada na fala da professora não é implícita, fica bastante claro o que ela está valorizando e o porquê. Esse tipo de educação destacado pela entrevistada é o que, segundo ela, é desejável para os camponeses. O segundo tem a intenção de valorar um determinado grupo. “Esse povo”, refere-se aos moradores do campo, coletivo que tem importância suficiente, na visão da professora, para ser considerado de maneira significativa durante a elaboração das políticas públicas. Uma educação contextualizada para eles deve estar na pauta governamental. Aqui, mais uma vez está presente o discurso de que a Educação do Campo é um direito e deve ser garantido pelo Estado.

Recorrendo ao Projeto Base do Projovem, identificamos um fragmento em que, por meio dos processos avaliativos, o poder público reconhece a existência das desigualdades e a necessidade de superá-las. De forma impessoal, tentando construir um tom de neutralidade, mas ao mesmo tempo se posicionando do lado dos desiguais, o Estado reconhece a necessidade de “identificar os mecanismos de desigualdades étnico-raciais existentes na sociedade brasileira, procurando formas de enfrentamento e superação das manifestações locais destas desigualdades e discriminações” (BRASIL, 2009, p.53).

Esse objetivo das aprendizagens do programa é também uma forma de responder a um discurso que se pauta por uma percepção negativa de alguns grupos constitutivos do povo brasileiro, inclusive, a diversidade que é denominada moradores do campo. Fica claro que há, no processo de identificação e na maneira como são avaliados, formas de estigmatização e opressão, existe um processo contrário de *desnaturalização* do discurso da igualdade e abre-se espaços para discutir as diferenças e superar os preconceitos construídos historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos que os processos de letramentos vivenciados nas práticas educacionais desenvolvidas no Projovem se materializaram tanto como representativas do modelo ideológico quanto do modelo autônomo.

Ficou evidente que a transformação ou a manutenção das práticas sociais passam, necessariamente, pela transformação das práticas linguísticas e que esses dois aspectos convivem e concorrem em todos os aspectos da nossa realidade social, inclusive no campo.

Diante disso, concebemos que o Projovem, embora seja um programa construído com base em experiências dos povos do campo e acerte em sua proposição de procurar mudar a realidade material, ao elaborar documentos e promover o debate sobre a questão da identidade dos moradores do campo, não chega a construir um processo libertador semelhante ao que Freire (1981) postula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, DF, Edição 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.55-70.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge. 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/01/2013.

MAGALHÃES, I. **Discursos e Práticas de Letramento**. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003

MIGNOLO, W. **A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. P 71-104.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUSA, Antonio Oziêlton de Brito. **Identidades (des)coloniais nas práticas de letramento do Projovem Campo – Saberes da Terra**. Dissertação (Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino - MAIE) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WALSH, C. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.