

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DO MST CEARÁ NA ESCOLA DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA¹

LITERACY PRACTICES OF MST CEARÁ AT FLORESTAN FERNANDES COUNTRYSIDE SCHOOL BY THE PERSPECTIVE OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Fátima Ingrid Bezerra Bonfim²
José Ribamar Lopes Batista Júnior³

RESUMO: O propósito geral deste artigo é perceber como se dão as práticas de letramento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do estado Ceará na Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, sob a égide da Análise de Discurso Crítica, e que discursos as permeiam. Assim, a pesquisa se debruça, sobretudo, nos pressupostos de Fairclough (2003; 2013), Batista Jr, Sato e Melo (2018), Vieira e Resende (2016), Barton e Hamilton (2000) e Street (2012; 2014). A metodologia possui cunho qualitativo e interpretativo, além de contar com princípios da etnografia, cujo *corpus* é constituído pela observação participante, coleta de artefatos e notas de campo. A análise se deu com base no significado representacional (FAIRCLOUGH, 2003). Os principais resultados mostram que o envolvimento dos discursos com as práticas de letramento analisadas elucidam um mecanismo pertinente de luta hegemônica, como também o fortalecimento de uma identidade Sem Terra pautada na coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: MST. Análise de Discurso Crítica. Práticas de letramento. Educação do campo.

ABSTRACT: The general purpose of this article is to understand how literacy practices of the Landless Workers Movement (MST) of Ceará state take place at Florestan Fernandes Countryside School, under the perspective of Critical Discourse Analysis, and what speeches permeate those practices. In this way, the research focuses mainly on the premises of Fairclough (2003; 2013), Batista Jr, Sato and Melo (2018), Vieira and Resende (2016), Barton and Hamilton (2000) and Street (2012; 2014). The methodology has a qualitative and interpretative nature, in addition to having ethnographic principles, whose corpus consists of participant observation, ethnographic interviews, artifact collection and field notes. The analysis was based on the representation meaning (FAIRCLOUGH, 2003). The main results show that the involvement of the speeches with the literacy practices analyzed elucidates a pertinent mechanism of hegemonic struggle, as well as the strengthening of a Landless identity guided by the community.

KEYWORDS: MST. Critical Discourse Analysis. Literacy practices. Field Education.

Introdução

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) tem como princípio norteador a concepção da linguagem como prática social. As práticas sociais “são maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais pessoas interagem no mundo” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 45). Nessa perspectiva, as práticas de leitura e escrita (práticas de letramento) também são norteadas pelas práticas sociais contidas em determinados contextos; essas podem sustentar ou, ainda, contestar as práticas e ideologias dominantes.

¹ O presente estudo consiste em um desdobramento da dissertação de mestrado, a qual se encontra em fase de delineamento, sendo feita por sua autora. Este artigo é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Este estudo, vinculado à linha de pesquisa “Texto, discurso e gêneros como práticas sociais” do PPGEL-UFPI, teve início em maio de 2018.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Professora de Linguística na Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE-FECLI).

³ Professor do ensino básico e tecnológico do Colégio Técnico de Floriano (CTF-UFPI). Professor do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI).

No que diz respeito ao objeto deste estudo, o MST consiste em um movimento social importante na luta constante contra o sistema ruralista hegemônico no Brasil, o agronegócio (STÉDILE; FERNANDES, 2005). No estado Ceará, desde meados dos anos 2000, há 13 escolas do campo situadas em assentamentos da reforma agrária espalhadas por todo território cearense. Destas 13 escolas, nove estão em funcionamento e quatro estão em fase de construção.

A escolha do objeto de estudo se deu no estado Ceará porque, no âmbito da educação do campo, as escolas do MST Ceará são consolidadas e reconhecidas nacionalmente devido às suas práticas pedagógicas diferenciadas dos moldes do ensino normativo. Com base nisso, o eixo condutor desta pesquisa consiste em perceber como se dão as práticas de letramento do MST Ceará na Escola do Campo Florestan Fernandes sob a égide da ADC e qual(is) discurso(s) permeia(m) essas práticas de letramento.

Por uma análise de discurso crítica

A ADC surgiu na segunda metade da década de 1980 na Inglaterra, ganhando impulso na década seguinte. A expressão ‘Análise de Discurso Crítica’ foi utilizada por Fairclough (1985), pela primeira vez, no *Journal of Pragmatics*. No início da década de 1990, a ADC foi consolidada como uma rede de estudos, em âmbito internacional, a partir da reunião dos linguistas Teun van Dijk, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak e Norman Fairclough em um simpósio que ocorreu em Amsterdam. Cada teórico se defendeu uma perspectiva específica, de acordo com os horizontes teóricos estabelecidas. No entanto, a convergência dessa multiplicidade de postulados se deu em considerar a linguagem como um instrumento de transformação social, permeado pelas relações de poder na sociedade.

Nesse sentido, a ADC consiste em uma espécie de “guarda-chuva” no qual se abrigam várias abordagens e perspectivas,⁴ como a LSF, a análise de discurso multimodal, a análise de discurso baseada em um *corpus*, etc. Desse modo, a ADC tem como pressuposto teórico-metodológico a relação dialética e biunívoca entre linguagem e prática social. Segundo Melo (2012, p. 53), o viés crítico consiste em um princípio dessa abordagem. Esse ímpeto crítico se dá porque ela “implica desvelar conexões entre os textos e os fatores que os permeiam, como o contexto histórico e o social de produção e compreensão textual.”.

Diante disso, a ADC não se limita à análise dos fenômenos linguísticos *per se*, mas sim à análise das categorias linguísticas como ferramentas fecundas para a crítica social, identificando, em determinadas práticas, se há sustentação da ideologia dominante ou, em contrapartida, se há a contestação de práticas desiguais de poder. Assim, outro princípio da ADC é a explicitude político-ideológica.

⁴ Teun van Dijk se dedica a estudos da abordagem sociocognitiva, que é centrada na reprodução ideológica através do discurso e dialoga com os estudos do discurso com a psicologia social e a teoria das representações sociais, levando em consideração aspectos cognitivos como aliados para desvelar relações assimétricas de poder. Theo van Leeuwen se dedica à abordagem da gramática do design-visual, focando o caráter multissemióticos em textos difundidos no meio social. Ruth Wodak se dedica à abordagem histórico-discursiva, cujo propósito é estudar discursos institucionais em um viés sociolinguístico e histórico-discursivo.

Por investigar a relação dialética entre linguagem e sociedade, as pesquisas em ADC são realizadas sobre, para e com os atores sociais que compõem a pesquisa. Nessa perspectiva, a aplicabilidade social consiste em outro princípio basilar da ADC. Ou seja, as pesquisas em ADC devem ser engajadas e, também, devem estabelecer resultados concretos de transformação social, em que há o posicionamento do(a) analista durante todo o percurso do estudo, desde a escolha da pesquisa até sua conclusão.

Nesse viés, devido à sua envergadura social, as pesquisas em ADC devem transcender os muros das universidades e os(as) analistas críticos(as) do discurso podem articular a ADC com a etnografia, realizando uma pesquisa de campo engajada, por exemplo. Assim, a ADC consiste em uma abordagem transdisciplinar que se encontra inserida na tradição da ciência social crítica, em que concebe o discurso como uma forma de ação social. Além disso, a ADC é engajada e comprometida em oferecer alicerce científico para a elucidação de questionamentos de problemas sociais relacionados a relações de poder socialmente instituídas.

De modo geral, para Fairclough (2005), existem dois modos de conceituar o discurso, no singular e no plural. ‘Discurso’, no singular, é considerado como um elemento das práticas sociais. A concepção de ‘discursos’, no plural, designa formas distintas de representar aspectos no mundo, a exemplo do discurso machista e do discurso feminista. Nos dizeres de Oliveira e Carvalho (2013, p. 284),

Em um nível abstrato, ele concebe discurso como uma categoria que designa os elementos semióticos na sua totalidade multimodal, abrangendo, assim, não só apenas os signos linguísticos, mas também os signos não linguísticos, como imagens, cores, sons e gestos. Em um sentido mais restrito, ele usa o termo discurso para designar modos particulares de representações específicas na vida social.

Com base nisso, podemos perceber que o discurso são modos distintos de internalizar, conceber e verbalizar (a partir de elementos semióticos) um dado fenômeno social. Desse modo, para a ADC, a linguagem – discurso – consiste em uma parte irreduzível e integrante do social. O discurso, portanto, constitui o social e, concomitantemente, é constituído socialmente (VIEIRA; RESENDE, 2016).

A sociedade é um sistema composto por várias dimensões (como, por exemplo, as instituições, as leis, o poder, os atores sociais), sendo o discurso uma dessas dimensões. Em outras palavras, no bojo das práticas sociais, a linguagem funciona como uma parte indissociável das diversas formas de como os atores sociais agem, representam e identificam(-se) no meio social.

Assim, há uma relação dialética entre discurso e estrutura social. Consoante Gonçalves-Segundo (2018, p. 79), “o discurso encontra-se sempre encaixado em uma prática social que, em maior ou menor grau, estrutura os nossos dizeres e as nossas ações – inclusive, a de analisar discursos criticamente.”⁵ Além disso, Fairclough (1989, p. 31) sustenta que “prática social tem uma relação ativa com a sociedade, muda a realidade.”. Em outras palavras, mudanças discursivas revelam mudanças sociais, assim como mudanças sociais acarretam mudanças discursivas.

⁵ Tradução livre.

Diante disso, podemos entender que, além de questões puramente linguístico-textuais envolvidas no evento discursivo, é preciso levar em consideração as relações que os atores sociais mantêm entre si no momento do evento discursivo. Com base nisso, as práticas sociais

podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais que estão associados a áreas específicas da vida social - a prática social do ensino em sala de aula na educação britânica contemporânea, por exemplo. O ponto importante sobre as práticas sociais [...] é que elas articulam discurso [...] junto com outros elementos sociais não discursivos. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-24).⁶

Isto posto, podemos notar que, sendo o discurso um elemento histórico, socialmente situado e político a ADC constitui uma ferramenta crucial no intuito de revelar as condições de produção, distribuição e consumo que permeiam um dado discurso a fim de evidenciar seu aspecto ideológico. Esse viés ideológico contido no discurso pode servir para ser um instrumento de sustentação da ideologia dominante ou, ainda, como uma denúncia das relações desiguais de poder.

Por ser um espectro de abordagens contidas no escopo da ciência da linguagem, a ADC também possui uma envergadura metodológica e categorias de análise delineadas por Fairclough (2003). Para ele (p. 29), “representações particulares (discursos) podem ser legitimadas em maneiras particulares de ação e relação (gêneros) e inculcadas em maneiras particulares de identificação (estilos).”⁷ Diante disso, para Fairclough, é essencial analisar a linguagem – discurso – e, também, o meio social no qual ela encontra-se inserida, levando em consideração as relações assimétricas de poder imbuídas em práticas cotidianas na sociedade.

Teoria Social do Letramento

Na sociedade brasileira, é sabido que a esfera escrita de produção de sentidos é concebida como uma forma de prestígio no corpo social. Um exemplo disso é a primazia em enfatizar o âmbito escrito ao invés da oralidade nas aulas de língua materna, pois a oralidade é vista como algo caótico, desorganizado, onde burlamos as regras gramaticais de nossa língua. Nessa perspectiva, o sujeito da escrita difere do sujeito da fala, uma vez que a escrita lhe confere controle nas relações de poder que permeiam a sociedade.

No entanto, a fala, por ser elaborada no ato da enunciação, dependendo da situação comunicativa, pode ser planejada e carregada de erudição, bem como a escrita pode estar repleta de expressões que remetem a aspectos orais de determinada cultura. Nesse sentido, conforme Marcuschi (2001), a oralidade e o letramento, assim como a fala e a escrita, não constituem faces dicotômicas, tampouco são estanques.

Assim, os usos da leitura e da escrita não estão presentes apenas no âmbito escolar, mas em outros grupos e espaços contidos no meio social. Nas palavras de Marcuschi (2001, p. 25), o letramento

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que

⁶ Tradução livre.

⁷ Tradução livre.

desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz um uso formal da escrita.

Nesse sentido, percebemos que a oralidade e o letramento são atividades interativas, não há supremacia de um aspecto sobre o outro e, também, constituem práticas sociais e interativas na vida cotidiana. De acordo com Marcuschi (2001), as práticas sociais corriqueiras tanto no meio urbano como no rural, também são atividades primordiais de letramento, veiculadas a partir dos usos atribuídos à língua, seja em português padrão ou não-padrão. O letramento tem a ver com o conhecimento de mundo, seja ele científico ou pautado no senso comum.

Com base nessa concepção de leitura e escrita sob um enfoque social, vários estudos foram surgindo, os quais foram denominados de Novos Estudos do Letramento. Esses estudos integram, no escopo de suas pesquisas, o caráter social e cultural inerente às práticas de leitura e escrita corriqueiras. A partir disso, Barton, Hamilton e Ivanic (2000) apresentam a Teoria Social do Letramento (TSL), em que há algumas proposições acerca do letramento. Para os teóricos, em primeiro lugar, o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais, realizadas em eventos e mediadas por meio de textos escritos. Em segundo lugar, existem letramentos distintos, historicamente situados e associados a diferentes esferas da vida.

Com base nos pressupostos da TSL (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), podemos notar que o letramento consiste em práticas socioculturais em que eventos de letramento ocorrem. Nessa perspectiva, o conceito de práticas de letramento vai de encontro com os princípios e conceitos-chave da ADC elencados nos tópicos 1.1 e 1.2, uma vez que, conforme preconizam Barton e Hamilton (2000, p. 7),

Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios de vida. Práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e por relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros. Práticas de letramento são propositais (têm propósitos bem definidos) e são relacionadas a metas sociais e práticas culturais mais abrangentes. O letramento é historicamente situado. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e estabelecimento de sentido.

A partir disso, percebemos que as práticas de letramento são abstratas e plurais, permitindo-nos participar dos eventos (que possuem um caráter concreto), além de possuir um caráter integrador aos conhecimentos formais e cognitivos dos indivíduos. Visto que as práticas de leitura e escrita são norteadas pelas práticas sociais contidas em determinados contextos, essas podem sustentar ou, ainda, contestar e denunciar as práticas e ideologias dominantes.

Com base nisso, podemos notar que, em relação às práticas de letramento, há o enfoque nas práticas sociais que norteam formas plurais de leitura e de escrita em contextos específicos. Ou seja, são as práticas sociais permeiam os tipos de letramento e atribuem significados, e não o canal de comunicação

em si mesmo. Dito de outro modo, as práticas de letramento são padrões culturais, situados historicamente, de uso da leitura e da escrita em situações interativas particulares.

Assim, as práticas de letramento variam conforme o contexto sócio cultural que as permeia. Noutras palavras, há um caráter identitário e ideológico no que se refere ao contexto específico dos diferentes tipos de letramento. Assim, considerar o letramento como prática social implica investigar as relações de poder que permeiam os diversos tipos de letramento no corpo social. Nesse sentido, as diversas práticas de leitura e de escrita no meio social podem ser um instrumento útil na contestação de relações assimétricas de poder.

Os textos escritos veiculam no meio social números discursos que determinados grupos de pessoas utilizam para interagir e agir socialmente (GEE, 2000). Nesse sentido, consoante Fairclough (2001), essa multiplicidade de textos formam um conjunto de semioses, as quais agregam todas as formas de construção de significados, de conhecimentos, de agir, representar e identificar(-se) no corpo social. Dessa forma, podemos afirmar que as relações de poder presentes nesses textos multissemióticos são determinados pelos letramentos que, por sua vez, também são permeados pelas relações de poder.

Desse modo, percebemos que o acesso aos tipos de letramento pode ser concebido como uma das formas de ação, representação e identificação por meio da linguagem - discurso. Dito de outra forma, as instituições sociais dominantes, detentoras de discursos que sustentam as relações assimétricas de poder, podem intervir nas práticas de letramento, perpetuando discursos de dominação no meio social (STREET, 1998).

Diante disso, a perspectiva de letramento crítico, assim como a de discurso crítico, estabelece um modo de agir no mundo de forma libertadora e reflexiva, objetivando fazer com que os atores sociais possam refletir sobre as práticas sociais que norteiam os diversos textos multissemióticos veiculados socialmente, construindo, assim, novas formas de se posicionarem no mundo.

A confluência entre a ADC e a TSL é fundamental, pois, ao produzir significados que são concretizados em eventos de letramento, as identidades dos atores sociais são construídas, em que estes estabelecem a manutenção ou, em contrapartida, a transformação e denúncia das práticas dominantes. Assim, é tarefa do(a) analista crítico(a) do discurso contribuir, com base no arcabouço teórico-metodológico desta abordagem, para desvelar os posicionamentos que perpetuam as práticas dominantes ou, ainda, buscar a compreensão acerca dos mecanismos de sustentação do poder articulados nas práticas.

“Ocupar, resistir e produzir”: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Em linhas gerais, no contexto da redemocratização no Brasil, surgiram movimentos sociais com pautas heterogêneas e específicas de cada grupo social, tanto no âmbito urbano como no rural, como as pautas voltadas à questão agrária, de gênero e étnica, por exemplo. Com base nisso, essas mobilizações populares e coletivas, na procura de melhorias, principalmente no que concerne à democratização de

políticas públicas, adentram fortemente nas questões que envolvem a busca por cidadania e busca por direitos civis, sociais e políticos em seu escopo. Conforme as ideias de Gohn (2004, p. 22),

Com a saída dos militares do poder, a partir de 1985, começa a se alterar o significado atribuído à sociedade civil. Com a progressiva abertura de canais de participação e de representação política, a partir das pressões populares, promovida pelos novos governantes, os movimentos sociais (especialmente os populares) perderam paulatinamente a centralidade que tinham nos discursos sobre a participação da sociedade civil. Passa a haver uma fragmentação do que denominou-se como “sujeito social histórico” [...] Surge uma pluralidade de novos atores, decorrentes de novas formas de associativismos que emergem na cena política. Novos e antigos atores sociais fixarão suas metas de lutas e conquistas na sociedade política, especialmente nas políticas públicas.

Dentre os movimentos sociais que surgiram na transição do período ditatorial ao período de redemocratização em busca de direitos sociais, civis e políticos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) também emergiu nessa conjuntura. O período de formação do MST se deu entre os anos 1979 e 1984, sendo criado oficialmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em janeiro de 1984 na cidade de Cascavel, no Paraná. Consoante Caldart (2012a, p. 106-107), a conjuntura a partir da qual surgiu o MST foi a seguinte:

As pressões ou condições objetivas que levaram, naquele momento, trabalhadores e trabalhadoras do campo a não poderem mais não resistir e a lutar foram aquelas originadas da situação econômica e social criada pelas transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 70 [...] e que consistiram em um rápido e intenso processo de mecanização das lavouras especialmente as do Sul do Brasil. Essa agricultura, de traços mais profundamente capitalistas, expulsou do campo, de modo muito mais rápido, entre 1975 a 1980, grandes contingentes populacionais, exatamente as pessoas que viviam como arrendatários, como parceiros, ou que se reproduziam como filhos de agricultores em um tipo de agricultura que se caracterizava pelo uso intensivo de mão de obra. Com a mecanização, grande parte dessa força de trabalho não era mais necessária.

Nesse sentido, com base nos pontos de vista socioeconômico e histórico, esse contexto de mecanização da agricultura fez com que muitas famílias migrassem para a cidade à procura de emprego e subsistência. Algumas famílias, em contrapartida, pautaram sua sobrevivência a partir da iniciativa de lutar pela terra por meio de ocupações⁸ - que posteriormente viraram assentamentos - de latifúndios improdutivos. Para Leite (2012, p. 110),

A emergência dos assentamentos rurais no cenário da questão agrária brasileira é um dos fatos marcantes que caracterizam especialmente o período que vai da década de 1980 até os dias atuais. Com os assentamentos, ganham projeção também os seus sujeitos diretos, isto é, os assentados rurais, bem como os movimentos e as organizações que, em boa parte dos casos, garantiram o apoio necessário para que o esforço dependido ao longo de lutas as mais diversas resultasse na constituição de projetos de Reforma Agrária, também conhecidos como assentamentos rurais.

⁸ Segundo e Stédile e Fernandes (2005, p. 113-114), “a ocupação é uma forma aglutinadora, não é um grito isolado”, pois ela é “fundamental, é a essência do movimento. O que o MST faz é aglutinar pessoas.”.

Além do ponto de vista socioeconômico e do âmbito histórico, há, também, um viés ideológico no que concerne à gênese do MST. Esse aspecto consiste no trabalho pastoral, sobretudo da igreja católica, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁹. Nos dizeres de Stédile e Fernandes (2005, p.19-20),

O surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, em Goiânia (GO), foi muito importante para a reorganização das lutas camponesas. [...] O surgimento da CPT teve, inicialmente, uma motivação regional. Mesmo assim essa articulação de bispos e de padres ligados à luta pela terra representou, do ponto de vista ideológico, um avanço muito importante. De certa forma, foi uma autocrítica ao apoio da igreja católica ao golpe militar, sobretudo em relação aos camponeses. Com o surgimento da CPT, há um movimento de bispos, padres e agentes de pastoral, em plena ditadura militar, contra o modelo que estava sendo implantado no campo. [...] A igreja parou de fazer um trabalho messiânico e de dizer para o camponês: “Espera que tu terás terra no céu”. Pelo contrário, passou a dizer: “Tu precisas te organizar para lutar e resolver os teus problemas aqui na Terra”. A CPT fez um trabalho muito importante de conscientização dos camponeses.

Com base nisso, a luta pela terra, tendo como protagonistas os(as) trabalhadores(as) do campo e dirigentes de movimentos, objetiva uma transformação social em relação ao acesso à terra e ao projeto de agricultura hegemônico no Brasil. Dessa maneira, as características prioritárias do MST são a luta pela terra, a reforma agrária e a transformação social.

Assim, o projeto de agricultura proveniente dos assentamentos de reforma agrária deve ser contraposto aos preceitos do agronegócio, a saber: uso de maquinaria, utilização de sementes híbridas e estéreis, desertificação, monocultura e uso de agrotóxicos. Isso faz com que esse sistema necessite de concentração de terras para a manutenção de sua hegemonia. Em contrapartida ao agronegócio, o projeto de agricultura camponesa prioriza o trabalho manual, uso de sementes crioulas, agrofloresta, policultura e agroecologia; que necessita, assim, de reforma agrária (GEHRKE, 2010). Desse modo, o projeto de agricultura camponesa visa ao fim da desigualdade social ocasionada pela concentração de terras.

Tendo em vista o que foi discutido, percebemos que o MST é um movimento consolidado em todo território brasileiro, fundamental para articular as reivindicações no que diz respeito à territorialização e à reforma agrária. Ainda que haja inúmeros ataques, perseguições e assassinatos que os militantes do MST sofreram ao longo de sua formação – a exemplo do massacre que ocorreu em Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996, onde foram assassinados mais de 20 militantes a mando de um fazendeiro –, o movimento segue com resistência e sendo vanguarda na luta por um novo projeto de sociedade.

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola”: o MST e a Educação do Campo

⁹ Órgão pastoral da igreja católica, filiado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A CPT tem atuação em todas as dioceses do Brasil em que há problemas de terra. A CPT teve como referência norteadora a Teologia da Libertação, que, por seu turno, consiste em uma vertente pastoral do catolicismo em que há a confluência de bispos, padres e agentes de pastoral progressistas, os quais buscam desenvolver uma prática direcionada à realidade social. A partir da Teologia da Libertação, surgiram vários pensadores, como Leonardo Boff, Clodovis Boff e Hugo Asmann. Nesse sentido, a CPT foi uma aplicação dos postulados da Teologia da Libertação na prática.

A Educação do Campo se encontra definida nos artigos 208 e 210 da Constituição Federal de 1988, e, também, nos artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. No *caput* do artigo 28 da LDB, consta que “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996).

A partir disso, podemos perceber que, ainda que vagamente, há uma preocupação em reconhecer a função social da terra no âmbito educacional, uma vez que as diretrizes são direcionadas a atender as especificidades e singularidades das demandas da população camponesa. Em outras palavras, há, de certa forma, o reconhecimento do direito dos(as) camponeses(as) em relação à elaboração de um ensino adequado à sua diversidade sociocultural. Nessa perspectiva, para Caldart (2012b, p. 259), a Educação do Campo

nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e aos embates (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Com base nisso, notamos que o projeto de Educação do Campo em assentamentos da reforma agrária consiste em um instrumento de transformação social, a fim de contestar e de descortinar as relações de poder dominantes no Brasil, sobretudo aquelas sobre a questão agrária e territorial. Assim, a Educação do Campo é um meio de emancipação e de protagonismo aos atores sociais do campo.

Dessa forma, a integração dos(as) trabalhadores(as) rurais com as reivindicações e lutas dos movimentos sociais são dois fios condutores para a construção e organização desse projeto de educação camponesa. Segundo Caldart (2009, p. 41) “O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, [...] para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.”.

Tendo em vista o projeto de Educação do Campo que objetiva uma transformação social e com um processo de ensino em que os(as) camponeses(as) são protagonistas, as escolas do campo vão de encontro a esse objetivo. Para tanto, as escolas camponesas possuem algumas raízes, a saber: pedagogia socialista, educação popular e pedagogia do MST.

A pedagogia socialista teve sua gênese durante o contexto da Revolução Russa, tendo como principais pensadores Pistrak, Schulgin, Lunacharsky e Krupskaya, os quais foram inspirados pelas premissas de Marx, Engels e Lenin. Esse modelo educacional se opõe ao modelo socioeconômico vigente, o capitalismo, uma vez que a produção e a reprodução do capitalismo se dão na totalidade das instituições sociais. Noutras palavras, a educação, além de outras instituições, reflete o construto social.

Em contrapartida à segregação e mecanização do modelo capitalista de educação, a pedagogia socialista, nos dizeres de Krupskaya (2017, p. 70), sustenta que

O governo dos operários e camponeses que respeita os interesses das massas populares deve romper com o caráter de classe da escola, deve fazer com que a escola em todos os níveis seja acessível a todos os segmentos da população, mas fazer isso não só nas palavras, mas em atos. A educação continuará sendo um privilégio da classe burguesa até que as finalidades da escola sejam alteradas. A população está interessada em que a escola fundamental, média e superior tenha uma finalidade comum: formar pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma visão de mundo reflexiva [...] Essas pessoas são necessárias à sociedade socialista, sem elas o socialismo não se pode realizar plenamente.

É importante ressaltar que o que torna uma escola socialista é a preocupação em oferecer um modelo de ensino que corresponda às necessidades da sociedade socialista. Isso não implica afirmar que a pedagogia socialista precisa ser liderada em sua completude por socialistas. A contestação à reverberação do sistema capitalista no processo educativo também se dá na educação popular e na pedagogia do MST.

A educação popular está inserida nas teorias críticas que propõem uma educação crítica e reflexiva, objetivando educar sujeitos a fim de atuarem, com protagonismo, na articulação de um outro projeto de sociedade e para a sociedade. Desse modo, no contexto socioeconômico, cultural e político da América Latina, os trabalhadores também desenvolveram movimentos, organizações e lutas em defesa dos seus direitos no que tange à educação.

Assim, o termo ‘educação popular’ foi elaborado devido às críticas ao sistema capitalista e seu modo de produção vivenciado na América Latina. Esse modelo de educação foi inspirado nas premissas pedagógicas socialistas, sobretudo na Europa, no processo de independência da América Latina, na Teologia da Libertação e nos postulados de Paulo Freire. Nas palavras de Paludo (2012, p. 283),

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.

Com relação à pedagogia do MST, consoante Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 503),

Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, por meio das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso dos Sem Terra à escola. Organizar essa luta foi o objetivo principal da criação de um Setor de Educação no movimento.

Assim, uma das bandeiras levantadas pelo MST é a luta por escolas públicas que estejam inseridas dentro dos assentamentos e acampamentos rurais, integrando a realidade social dos atores sociais do campo no processo de ensino-aprendizagem e contestando o sistema capitalista, em que os(as) camponeses(as) são partícipes nesse processo. Nessa perspectiva, há a aglutinação do trabalho do MST com o projeto de Educação do Campo desenvolvido pelas escolas do campo, em que o movimento social

(no caso, MST) serve como catalisador das escolas. A escola do campo tem, necessariamente, a presença do movimento social. Caso não tenha, é preciso buscá-la.

Um ponto de convergência entre as raízes das escolas do campo é a preocupação com a formação humana em sua completude, sendo o conteúdo algo necessário no ensino, porém, não é suficiente. É preciso que o conteúdo/conhecimento esteja atrelado à realidade dos(as) alunos(as). Assim, o processo de ensino-aprendizagem não é limitado aos muros da escola e tem relação direta com a comunidade. Segundo Freire (1967, p. 69), “A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua reintegração, na representação objetiva da realidade.”.

Isto posto, percebemos que a busca por transformação social que norteia as escolas do campo do MST diverge do princípio de reprodução social, contido nos pressupostos da educação bancária/capitalista. Segundo Paludo (2012, p. 286), “É na resistência à lógica do capital que amplia as possibilidades de repensar a nova sociedade, a nova educação e a nova escola.”. Desse modo, o projeto de Educação do Campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra caminha junto com a luta social, buscando a formação humana de forma emancipatória.

Metodologia

De modo geral, a presente pesquisa possui viés qualitativo, descritivo e interpretativo, além de contar com o caráter observacional, uma vez que também se trata de um estudo pautado nos princípios da etnografia. A obtenção do *corpus* se deu através da observação participante, iniciada em maio de 2018, na escola do campo Florestan Fernandes, localizada no assentamento Santana, a 45km do município Monsenhor Tabosa, no Ceará.

Além dos princípios da etnografia, utilizamos os pressupostos analíticos preconizados por Fairclough (2003). Ele sistematiza três modos de interação em eventos sociais que são os modos de agir, de representar e de identificar(-se). A cada um deles, Fairclough sugere significados que representam a organização conceitual do discurso, a saber: o significado acional (gêneros discursivos particulares), o representacional (construção de realidades) e o identificacional (construção e negociação dos sujeitos envolvidos). Esses significados são inspirados nas metafunções da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) de Halliday,¹⁰ conforme podemos visualizar a seguir:

Quadro 1. Recontextualização da LSF na ADC

LSF (Halliday, 1991)	ADC Fairclough, 1992	ADC (Fairclough, 2003)
Função Ideacional	Função Ideacional	Significado Representacional
Função Interpessoal	Função Identitária	Significado Identificacional
	Função Relacional	Significado Acional
Função Textual	Função Textual	

¹⁰ A LSF possui três metafunções, a saber: metafunção ideacional (relacionada às ideias e experiências veiculadas pela linguagem), metafunção interpessoal (preocupa-se com o aspecto interativo da linguagem, pois seu objetivo é a comunicação, a interação) e metafunção textual (conhecimento dos mecanismos linguísticos para estruturar e organizar os textos).

Porém, uma das diferenças é que, para a ADC, os significados extrapolam o nível escrito dos textos, uma vez que o discurso é difundido no meio social por meio de textos mutissemióticos. Com base nisso, para Fairclough, é essencial analisar a linguagem – discurso – e, também, o meio social no qual ela encontra-se inserida, levando em consideração as relações assimétricas de poder imbuídas em práticas cotidianas na sociedade. Diante disso, nesta pesquisa, realizamos a análise e discussão dos dados coletados em campo observando as formas específicas e concretas de ação, representação e identificação, no intuito de perceber os processos discursivos imbricados nas práticas de letramento do MST/CE.

Os discursos e as práticas de letramento

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da ADC, nossa proposta consiste em realizar uma análise a partir da representação que se estabelece em determinado espaço social. Nessa perspectiva, analisamos, a seguir, o envolvimento dos discursos com as práticas de letramento observadas na Escola do Campo Florestan Fernandes, abrangendo as representações de mundo e identidades materializadas nas práticas de letramento.

As práticas de letramento concretizadas nos eventos de letramento¹¹ a seguir são as místicas. Em linhas gerais, as místicas do MST são manifestações artísticas que trazem um ensinamento crítico no processo de produção de sentidos. Conforme Bogo (2012, p. 475),

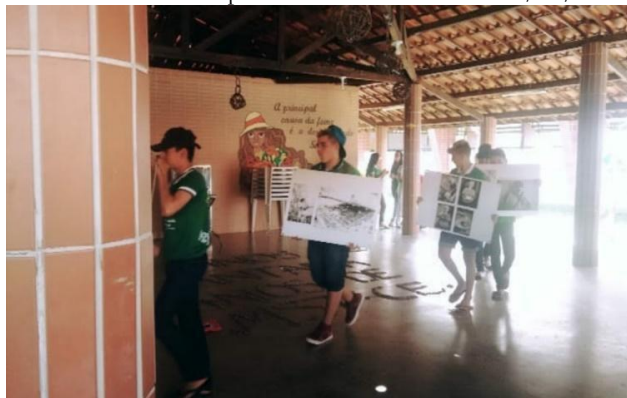
Mística é o termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e da filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e introduz-se na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro.

Com base nas características prioritárias do MST, as místicas consistem em performances artísticas de cunho reflexivo, denunciativo e pedagógico, cujo objetivo é ‘penetrar na alma’ de quem as assiste para causar indignação, reflexão e conscientização. As místicas são elaboradas pelos próprios atores sociais que vivem em determinado local e são interpelados por um contexto sócio cultural específico. Dessa maneira, as místicas constituem uma prática de letramento.

Uma educação promotora da vida no campo fundamenta-se, portanto, no modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses, homens e mulheres; no movimento; no jeito de ser e viver do camponês; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística; no símbolo; no gesto; na religiosidade; na arte. (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 34).

¹¹ Neste trabalho, utilizamos o conceito de eventos de letramento de Street (1995), o qual afirma que os eventos de letramento se referem aos comportamentos exercidos, em situações concretas, pelos atores sociais. Além disso, esse conceito também é atrelado às concepções sociais e culturais que dão sentido às práticas de leitura e escrita em contextos específicos.

Figura 1. Mística realizada pelos alunos da escola em 21/05/19



Fonte: Arquivo pessoal

No contexto da escola Florestan Fernandes, as místicas integram o processo formativo e organizativo da escola. A cada duas semanas, em um dia específico da semana, uma turma fica encarregada de estruturar uma mística, abordando um tema escolhido coletivamente entre educadores(as) e alunos(as). Na figura acima, a mística realizada e elaborada pelos(as) alunos(as) foi dedicada a homenagear os 33 anos do assentamento Santana e 30 anos de MST/CE.

Além da trajetória do assentamento, outros temas pertinentes no meio social também são abordados por meio das místicas, como a questão agrária, o feminismo, a LGBTfobia, o racismo, dentre outros. As místicas são essenciais para o processo de formação humana de forma libertadora, buscando a transformação social. Os(as) alunos(as), em conjunto com os(as) educadores(as) e tendo como base os conteúdos discutidos em sala de aula com relevância social, elaboram, de modo coletivo, a estruturação da mística. A partir do contexto sócio cultural, político e econômico que norteia as visões de mundo da comunidade, as místicas são construídas com o propósito de gerar reflexões e ensinamentos nos espectadores.

No assentamento Santana e em outras comunidades circunvizinhas, durante o mês de junho, há o festival junino, prática tradicional que conta com apresentações de quadrilha de diversas regiões, inclusive do próprio assentamento e da EEM Florestan Fernandes. Em tese, as apresentações de quadrilha também englobam aspectos da mística em sua essência, pois, mesmo com todos os elementos de uma quadrilha – como músicas, desfile da rainha, figurino – o tema da quadrilha possui envergadura social, trazendo reflexão e ensinamentos àqueles que a assistem.

A quadrilha do assentamento Santana se chama Asas do sertão, a qual é composta por jovens assentados(as), em sua maioria alunos(as) e ex-alunos(as) da EEM Florestan Fernandes. Os(as) jovens, de forma coletiva, articulam a quadrilha, desde o tema a ser abordado, os passos e a forma de apresentação e, também, criam paródias de músicas juninas, de modo a abranger o tema social da quadrilha.

Figura 2. Apresentação da quadrilha Asas do sertão, em 22/06/19



Fonte: Arquivo pessoal

No festival junino de 2019, o tema da quadrilha Asas do sertão, intitulado “Mulheres em luta por: liberdade, igualdade e respeito”, estendeu o debate sobre o machismo e, por meio dos passos tradicionais de quadrilha, convidou à reflexão sobre o respeito e a igualdade para as mulheres. Assim, é possível notar que as quadrilhas consistem em uma prática de letramento, cujo intuito é, por meio da dança, convidar os espectadores a uma reflexão, de forma crítica, acerca de um determinado tema social. De modo similar, as quadrilhas também consistem em uma prática de letramento que visa ao protagonismo juvenil, visto que ela é composta e organizada por jovens do assentamento, em sua maioria estudantes da escola Florestan Fernandes.

Diante do que foi analisado neste estudo, podemos perceber que, por ser um movimento social que denuncia o sistema ruralista hegemônico no Brasil, o MST traz, em suas práticas de letramento, o discurso de resistência. Assim, a partir da contestação das relações desiguais de poder, há uma busca por igualdade e transformação social. Ou seja, nas práticas de militantes e dirigentes do movimento, há a resistência à ideologia dominante e ao vilipêndio de direitos. Além disso, há a presença do discurso político nessas práticas, pois a interpelação do discurso político em práticas de letramento também se dá através da concordância ou discordância com o sistema político dominante.

Considerações finais

No corpo social, as mudanças ocorrem a todo instante e de forma fluida. Porém, as mudanças que questionam e sinalizam possíveis soluções para os problemas sociais ainda constituem algo ínfimo em relação às práticas e discursos que perpetuam as ideologias e práticas dominantes. A partir da discussão realizada por meio deste trabalho foi possível perceber a relevância na integração entre a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento. Essa consonância nos permitiu direcionar um olhar crítico para práticas de letramento do campo distintas daquelas comumente veiculadas em ambiente escolar na contemporaneidade.

O diálogo entre ADC e TSL representa um avanço no que concerne aos estudos que englobam a investigação acerca das regularidades dos gêneros na esfera social. Esse avanço constitui uma base fecunda para a análise de elementos linguístico-textuais que compõem um dado gênero discursivo e, também, examinando a estrutura social que permeia sua produção, distribuição e consumo.

Visto que as escolas do campo em assentamentos de reforma agrária são fruto da luta do MST por uma educação pública, gratuita, popular, de qualidade e localizada dentro da própria comunidade, percebemos a presença do discurso de resistência inerente a essas práticas. O MST, enquanto movimento social, preconiza a resistência à ideologia dominante e ao vilipêndio de direitos. Dessa forma, nas práticas de militantes e dirigentes do movimento, há o discurso de resistência e o discurso político, inerentes à essência do movimento. Esses discursos permeiam as práticas de letramento do movimento na escola.

Portanto, o envolvimento dos discursos de resistência e político com as práticas de letramento do MST Ceará analisadas neste estudo contribui para elucidar um mecanismo pertinente de luta hegemônica, como também o fortalecimento de uma identidade Sem Terra pautada na coletividade, na unidade e na busca por transformação social. Essas práticas observadas são primordiais para descortinar as relações desiguais de poder que perpassam o meio social.

Referências

BAHNIUK, C. **Experiências Escolares e Estratégia Política:** da Pedagogia Socialista à atualidade do MST. 2015. 367 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2015.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde.** v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 259-267.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. Projeto Político Pedagógico. Monsenhor Tabosa – Ceará, 2012. (Mimeo)

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse:** Textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 498-502.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. v. 13, n. 2, p. 20-31, mai-ago 2004.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e a educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

KRUPSKAYA, N. K. Sobre a questão da escola socialista. In: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEITE, S. P. Assentamento rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 110-115.

MELO, I. F. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In: OLIVEIRA, L. A. (org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 281-311.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PEREIRA, A. S. **Letramentos, empoderamento e aprendizagens**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: MELO, I. F. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 99-111.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.