

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
BACHARELADO EM LETRAS/ PORTUGUÊS E LITERATURAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Tailine Mezzalira

**LETRAMENTOS EM CONSTRUÇÃO DE ESTUDANTES
ORIUNDOS DE ASSENTAMENTOS DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO RIO
GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS

2022

Tailine Mezzalira

**LETRAMENTOS EM CONSTRUÇÃO DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE
ASSENTAMENTOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST) NO RIO GRANDE DO SUL**

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Letras Português e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Letras Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Mendonça Soares

**Santa Maria, RS
2022**

Tailine Mezzalira

**LETRAMENTOS EM CONSTRUÇÃO DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE
ASSENTAMENTOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST) NO RIO GRANDE DO SUL**

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Letras Português e Literaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Letras Português.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2022.

Prof.^a Dr.^a Simone Mendonça Soares (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Vitor Jochims Schneider (UFSM)
(Avaliador)

Santa Maria, RS
2022

LETRAMENTOS EM CONSTRUÇÃO DE ESTUDANTES ORIUNDOS DE ASSENTAMENTOS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) NO RIO GRANDE DO SUL

Tailine Mezzalira¹, Simone Mendonça Soares²

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar elementos da trajetória de experiências letradas de quatro estudantes oriundos de três assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), graduandos de diferentes cursos de uma universidade federal do sul do país. Além disso, busca-se verificar certas práticas letradas desenvolvidas no contexto de circulação social dos sujeitos que foram significativas para o processo de ingresso desses estudantes no ensino superior e, também, identificar as estratégias de adaptação utilizadas por tais alunos para engajarem-se nas atividades de letramento acadêmico requeridas na universidade. A geração de dados ocorreu a partir da realização de doze entrevistas semiestruturadas, três com cada sujeito, sendo que todas foram feitas de forma remota através de videochamadas entre os meses de Julho e Outubro de 2021. Com a análise dos dados, constatou-se que as experiências letradas que os sujeitos compartilhavam antes da graduação restringiam-se à socialização entre o âmbito familiar e o escolar, não interagindo com letramentos valorizados por uma cultura dominante. Desse modo, foram os estímulos afetivos e ideológicos obtidos no sistema familiar, as práticas letradas desenvolvidas na escola e as singularidades constituintes da identidade de cada participante que permitiram que eles se tornassem sujeitos de sucesso escolar e ingressassem no Ensino Superior.

Palavras-chave: Letramentos em Construção. Identidade Acadêmica. Práticas Letradas. Modelos Culturais. Assentamento.

¹ Acadêmica do Curso de Bacharelado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

² Orientadora: Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria.

**LITERACIES UNDER CONSTRUCTION BY STUDENTS COMING FROM
LANDLESS RURAL WORKERS' MOVEMENT (MST) SETTLEMENTS IN
RIO GRANDE DO SUL**

ABSTRACT

The present research aims to analyze elements of the trajectory of literate experiences of four students from three settlements of the Landless Rural Workers Movement (MST), graduating from different courses at a federal university in the south of the country. In addition, it seeks to verify certain literate practices developed in the context of social circulation of subjects that were significant for the process of these students' admission to Higher Education and, also, to identify the adaptation strategies used by such students to engage in activities of academic literacy required at the university. Data generation took place from twelve semi-structured interviews, three with each subject, all of which were done remotely through video calls between the months of July and October 2021. With the analysis of the data, it was found that the literate experiences that the subjects shared before graduation were restricted to socialization between the family and school environment, not interacting with literacies valued by a dominant culture. In this way, it was the affective and ideological stimuli obtained in the family system, the literate practices developed at school and the constituent singularities of the identity of each participant that allowed them to become subjects of school success and enter Higher Education.

Keywords: Literacies under Construction. Academic Identity. Literary Practices. Cultural Models. settlement.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 APORTE TEÓRICO	9
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	12
4 LETRAMENTOS EM CONSTRUÇÃO	14
4.1 CONTEXTO SOCIAL E MODELOS CULTURAIS	15
4.2 IDENTIDADES EM FORMAÇÃO: ASSENTAMENTO VERSUS ESCOLA	20
4.3 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA NO ENSINO SUPERIOR	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
6 REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa iniciou-se no ano de 2019, período em que integrei, juntamente à uma colega³, o projeto de pesquisa intitulado *Letramento acadêmico de estudantes oriundos de diferentes contextos socioculturais*, coordenado pela Prof^ª. Dra. Simone Mendonça Soares. O projeto tem por objetivo investigar processos envolvidos no desenvolvimento da identidade acadêmica de alunos que advêm de diferentes comunidades e que, portanto, possuem diferentes repertórios de experiências letradas. Nesse projeto, pude aprofundar conhecimentos acerca da temática dos letramentos, o que despertou em mim interesse em realizar uma pesquisa com tal enquadramento teórico-metodológico. Assim sendo, essa pesquisa se consolidou no presente Trabalho de Conclusão de Curso.

O escopo da minha pesquisa recai sobre a investigação de mecanismos que envolvem a construção da identidade acadêmica de estudantes que advêm de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo em vista que possuo uma relação de proximidade com o contexto social em questão. O vínculo existe, justamente, pelo fato de eu ter residido em um assentamento e estar alinhada às práticas letradas do local. Diante disso, este estudo se constituiu em razão de dois pontos essenciais: a minha atuação no projeto de pesquisa e o vínculo com o contexto social em que os sujeitos participantes se inscrevem, o assentamento.

Nessa perspectiva, este artigo parte do seguinte questionamento: de que modo estudantes que advêm de um contexto sociocultural não valorizado pela cultura acadêmica dominante adquirem recursos letrados suficientes para direcioná-los ao ingresso no Ensino Superior? Com isso, busca-se analisar a trajetória de experiências letradas de quatro estudantes da graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) oriundos de três assentamentos do MST. Ademais, pretende-se verificar as práticas letradas relevantes desenvolvidas no contexto social de origem dos sujeitos e identificar certas estratégias de adaptação e desenvolvimento da identidade acadêmica viabilizadas por tais sujeitos em processos de socialização (GEE, 2001).

A pesquisa baseia-se na concepção teórica dos letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural (BARTON & HAMILTON, 1998; GEE, 2001; STREET, 1984). O termo letramento, de acordo com Barton e Hamilton (1998), é entendido como um conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias de escrita que são vivenciadas,

³ Sou grata à Valentina Pezzi pela dedicação e pelo companheirismo durante o projeto.

continuamente, por todo sujeito. Dessa forma, o aluno ingressa no ensino superior trazendo consigo um repertório de experiências letradas e linguagens sociais que foram construídas ao longo de processos de socialização e negociadas nos contextos reais e situados que fizeram parte de sua trajetória (GEE, 2006).

O sistema universitário, por sua vez, dispõe de um conjunto de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) específicos que os estudantes precisam se apropriar para se encaixarem e firmarem a sua permanência nesse âmbito. Todavia, como Lea e Street (2014) enfatizam, grupos sociais considerados minoritários, com praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento acadêmico, podem apresentar dificuldades massivas para se adaptarem e se engajarem a esse contexto, tendo em vista que as práticas letradas que eles vivenciaram no âmbito familiar, escolar e comunitário são muito divergentes.

É válido ponderar que a família e a escola são importantes agências de letramento e que a origem social é um fator determinante no sucesso ou fracasso dos estudantes no que se refere às práticas escolares e acadêmicas (CHARLOT, 1996). Nesse viés, aqueles alunos que possuem um maior alinhamento com o letramento valorizado pelas instituições acadêmicas estão inclinados a reconhecer a aprendizagem de certas práticas, característica já manifestada no âmbito do projeto com a pesquisa de Pezzi (2021). O estudo em questão demonstra, pela perspectiva de um estudo de caso, que o contexto letrado de uma estudante de classe média possui recursos socioculturais, educacionais e afetivos que fundamentam a sua construção identitária de sucesso escolar e acadêmico.

Em contrapartida, ao analisar práticas letradas do contexto escolar francês, Charlot (2000) verificou que estudantes oriundos de comunidades populares, estão propensos a “fracassar” nos estudos e, muitas vezes, não ingressam no Ensino Superior devido à falta de oportunidades e disposições que os motive. Nesse viés, grande parte daqueles que conseguem ingressar não reconhecem certos modos de atuar na cultura academicamente letrada e apresentam dificuldades para engajarem-se às práticas letradas desse contexto. Nesse sentido, a ausência de habilidades requeridas pelas instituições acadêmicas pode excluir mais rapidamente os graduandos, dificultando, assim, a sua inserção (FISCHER, 2008).

Com isso, esta pesquisa também pretende investigar certos modelos culturais (GEE, 2001) naturalizados e compartilhados pelos sujeitos no contexto de circulação social em que eles se inscrevem, isto é, o assentamento. Desse modo, almejamos averiguar, a partir da voz de tais sujeitos, os Discursos (GEE, 2001) recorrentes que foram significativos e influentes no seu ingresso no ensino superior. Para dar conta da discussão,

este artigo está organizado em outras quatro seções. Na segunda seção será apresentado o aporte teórico no qual este estudo se sustenta, tendo como base os conceitos que envolvem a temática dos letramentos. A terceira seção destina-se a apresentar o recorte metodológico utilizado para a geração de dados. A quarta seção refere-se a análise dos dados, sendo dividida em três subseções com temáticas distintas. Por fim, apresenta-se uma síntese do que se constatou a partir da análise dos dados.

2 APORTE TEÓRICO

O conceito de letramento ganhou visibilidade a partir da década de 1980 sob a perspectiva dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos Sobre Letramento/ NLS) e consiste em uma abordagem que infere os processos que envolvem a constituição letrada dos sujeitos (STREET, 1984). Nesse contexto, os letramentos são definidos como um conjunto de práticas sociais viabilizadas por meio de atividades de leitura e escrita e determinadas por aprendizagens culturais, estruturas sociais e relações de poder. Nesse viés, Fischer (2007, p. 27) afirma que:

As práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Incluem o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o letramento. São processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais.

A aquisição dos letramentos ocorre, portanto, a partir da apropriação de mecanismos discursivos desenvolvidos através de processos de socialização vinculados a uma cultura letrada específica. Conforme Souza (2017, p. 14), todo conhecimento humano é dominado, historicamente, por “paradigmas” que influenciam e direcionam os sujeitos a desempenharem as práticas sociais que circulam no contexto em que eles se inserem. Assim, os aspectos sociológicos e culturais que os indivíduos vivenciam formam um repertório de experiências que tendem a moldar a sua construção identitária enquanto sujeitos sociais situados (GEE, 2001).

Sob essa mesma ótica, Street (2013) propõe o Modelo Ideológico dos Letramentos, o qual postula que as práticas sociais variam de um contexto para outro, levando em consideração o tempo, o espaço e as relações de poder situados historicamente. O modelo sugere, ainda, que os letramentos se constituem já carregados de pressupostos políticos e ideológicos que estão enraizados na identidade dos sujeitos.

Isso significa que existem múltiplos letramentos situados em diferentes instâncias de circulação da linguagem, que fazem com que as pessoas realizem ações no mundo por meio de interações.

Levando em consideração a diversidade cultural e social dos discentes, muitos dos ingressantes na universidade apresentam um repertório de experiências singulares que, em grande medida, mostram-se diferentes daquelas desenvolvidas na esfera acadêmica, principalmente para grupos sociais de contextos marginalizados que não possuem contato com a cultura letrada acadêmica. A fim de conceituar um plano epistemológico acerca das dificuldades dos alunos, Lea e Street (2014) propuseram o modelo de Socialização Acadêmica, o qual destacam que os estudantes adquirem práticas letradas como integrantes ativos de uma comunidade. Assim, ao interagirem com as atividades do meio, eles estarão aptos a dominar e reproduzir os gêneros discursivos acadêmicos.

Barton e Hamilton (1998) ressaltam que os letramentos se caracterizam como uma atividade essencialmente social que localiza-se não somente entre o pensamento e as tecnologias escritas, mas, sobretudo, na interação humana. Nesse viés, as práticas letradas não são observadas em pequenas atividades, mas através de eventos específicos em que os letramentos têm uma função e um papel, fazendo parte da natureza das interações (FISCHER, 2007, p. 27). As práticas dizem respeito, então, às formas como as pessoas atuam em conjunto no mundo, ou seja, como elas falam, agem, interagem e se comunicam em um contexto específico.

Em uma cultura letrada, há comunidades discursivas distintas associadas a diferentes domínios da vida, como é o caso do ambiente familiar, do escolar, dos locais de trabalho e das universidades (BARTON & HAMILTON, 1998). Dessa forma, o letramento acadêmico está relacionado ao domínio desempenhado no ensino superior, ou seja, às formas de falar, pensar, agir e interagir presentes nesse meio. Para tornarem-se academicamente letrados, os sujeitos precisam observar e interagir com outros membros, utilizando as linguagens sociais que circulam nesse contexto e acionando estratégias que facilitem a sua adaptação. Sobre isso, Zavala (2010) destaca que:

O letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos, mas um fenômeno que está entrelaçado com aspectos epistemológicos, ou seja, com formas de construir conhecimentos. As formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo.

Quando ingressam no Ensino Superior, os estudantes são direcionados a apropriar-se dos diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) que compõem essa esfera. Bakhtin (2016, p. 12) define os gêneros como tipos de enunciados determinados por condições específicas de utilização da linguagem que possuem sentido dentro da instância de circulação social em que tal enunciado é produzido. A vista disso, para se encaixarem nas práticas acadêmicas, os alunos precisam incorporar as formas de falar, escrever, atuar e interagir em conjunto no sistema universitário, isto é, os gêneros discursivos. Segundo Gee (2001), a linguagem humana é composta de estilos, registros e linguagens sociais distintas. Sendo assim, para que o discente utilize as linguagens sociais presentes no contexto universitário, ele precisa reconhecer-se em uma identidade, usando os recursos que são característicos dessa linguagem.

Gee (2001) evidencia também que, quando as pessoas aprendem novas linguagens sociais, elas estão sendo socializadas em Discursos com “D” maiúsculo. “Um Discurso integra formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir” (GEE, 2001). Portanto, os sujeitos se tornam letrados no contexto acadêmico na medida em que interagem com esses "Discursos" e desenvolvem “Kits de identidade”⁴ que auxiliam no seu engajamento. Além disso, ao se envolver nas práticas da academia, os discentes vão construindo a sua identidade enquanto acadêmicos, compartilhando e reproduzindo diversos modelos culturais. Para Gee (2001):

Modelos Culturais são teorias do dia a dia (histórias, imagens, esquemas, metáforas e modelos) sobre o mundo que as pessoas socializaram num dado Discurso compartilhado. Os modelos culturais dizem às pessoas o que é típico ou normal a partir da perspectiva de um Discurso particular (ou um conjunto alinhado ou relacionado deles).

Do mesmo modo, os modelos culturais que fizeram parte da trajetória dos estudantes, desde a socialização familiar primária e formação escolar até às relações sociais e pessoais que eles vivenciaram, tendem a definir as suas ações no contexto acadêmico. Conforme Charlot (2000), todos os sujeitos são sociais, pois eles aprenderam a falar, agir e interagir no mundo de acordo com as situações sociais que fizeram parte de seu cotidiano. Dessa forma, o “Patrimônio de disposições” que eles possuem, isto é, as

⁴ Kits de identidade são quase como se você tivesse um kit de ferramentas cheio de dispositivos específicos, ou seja, formas de falar, ouvir, ler, escrever, interagir, agir, acreditar, valorizar, sentir e que você pode executar uma identidade específica e se envolver em atividades específicas associadas a essa identidade (GEE, 2001, p.143, tradução nossa).

relações afetivas estimuladas e compartilhadas no âmbito familiar, posteriormente, serão decisivas para a constituição identitária de tais sujeitos (Souza, 2017, p. 53-54).

No que se refere às instituições de ensino superior, Zavala (2010) enfatiza que existe um pressuposto de que os alunos cheguem no ensino superior aptos a responder às demandas de letramento acadêmico que essa esfera exige, todavia, alguns estudantes não reconhecem certas práticas letradas de imediato devido à falta de familiaridade. Do mesmo modo, Street (2010) postula que em relação à escrita acadêmica, certas abordagens de avaliação utilizadas pelos docentes permanecem implícitas aos discentes, pois muitos deles não identificam o que está sendo proposto, o autor denomina esse fenômeno como “dimensões escondidas”, que ocorre quando não há uma mediação necessária entre professor e aluno. Desse modo, é necessário que as instituições conheçam, em certa medida, “quem são os alunos que ingressam no Ensino Superior e possíveis fatores sociais que os constituem” (FISCHER, 2008, p.179), assim, as práticas letradas acadêmicas serão construídas sob uma constante negociação entre professor e aluno.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa retratada neste artigo configura-se como um estudo de cunho qualitativo, tendo como metodologia de geração de dados a aplicação de entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes oriundos de três assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e graduandos de diferentes cursos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). ⁵Pedro é aluno do 6º semestre do curso de Geografia, João está no 4º semestre de História, Júlia cursa o 8º semestre de Biologia e Ana o 8º semestre de Ciências Sociais. Para a escolha dos sujeitos de pesquisa, optou-se por estudantes que tivessem no 4º semestre ou semestres seguintes a este, tendo em vista que a pesquisa também pretende analisar a trajetória de experiências letradas deles na universidade.

A abordagem qualitativa, segundo Martins (2004), define-se como aquela que privilegia a análise de microprocessos por meio das ações sociais e individuais de um determinado grupo. Desse modo, o sujeito pesquisado e o pesquisador formam um elo que possibilita uma proximidade entre ambos, fazendo com que o sujeito se sinta

⁵ Os nomes dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade de cada participante.

confortável para discorrer durante as entrevistas. Ressalta-se que o aporte metodológico da pesquisa precisou ser ajustado às medidas de distanciamento social, em razão da pandemia causada pela Covid-19. O intuito inicial era desenvolver uma pesquisa de campo com o método de observação-participante, em que o pesquisador ficaria imerso, durante um certo tempo, no contexto social do sujeito. Pretende-se, quando houver condições de segurança adequadas, realizar novos trabalhos com a abordagem metodológica almejada.

A geração de dados ocorreu entre os meses de Julho e Outubro de 2021, sendo realizadas doze entrevistas, três com cada sujeito, todas por meio de videochamadas, totalizando onze horas, nove minutos e quarenta e cinco segundos (11:09:45) de gravações. O quadro seguinte sintetiza algumas informações sobre as entrevistas:

Quadro 1- Informações sobre a geração de dados

SUJEITOS (S)	ENTREVISTAS (E)	DURAÇÃO	DATA
(S1) Pedro	Entrevista 1 (E1)	01:03:05	25/07/2021
(S1) Pedro	Entrevista 2 (E2)	01:02:09	29/09/2021
(S1) Pedro	Entrevista 3 (E3)	00:58:50	01/10/2021
(S2) João	Entrevista 1 (E1)	00:55:56	24/07/2021
(S2) João	Entrevista 2 (E2)	01:00:04	14/08/2021
(S2) João	Entrevista 3 (E3)	00:48:58	16/10/2021
(S3) Júlia	Entrevista 1 (E1)	01:10:43	23/09/2021
(S3) Júlia	Entrevista 2 (E2)	00:58:08	30/09/2021
(S3) Júlia	Entrevista 3 (E3)	01:00:22	12/10/2021
(S4) Ana	Entrevista 1 (E1)	00:41:43	17/08/2021
(S4) Ana	Entrevista 2 (E2)	00:43:28	15/08/2021
(S4) Ana	Entrevista 3 (E3)	00:46:19	16/09/2021

A temática das entrevistas foi dividida em três tópicos, um tópico para cada entrevista: o primeiro está relacionado ao repertório de experiências letradas adquiridas no contexto social em que os participantes se inscrevem, o assentamento. O segundo refere-se às práticas escolares experienciadas durante o ensino fundamental e o ensino médio. E, por fim, o terceiro diz respeito ao ingresso no ensino superior da UFSM, sua interação com os colegas e professores, além da sua adaptação às atividades e à vida acadêmica. Após a sua realização, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e discutidas no âmbito do grupo de pesquisa.

4 LETRAMENTOS EM CONSTRUÇÃO

Nesta seção de análise, discutiremos os letramentos que constituíram a identidade dos sujeitos entrevistados a partir de três contextos diferentes: o assentamento, a escola e a universidade. Para isso, dividimos esta seção em três subseções: a subseção 4.1 destina-se à descrição e caracterização do contexto sociocultural no qual o assentamento está inserido e, assim, iremos evidenciar os modelos culturais naturalizados e compartilhados pelos sujeitos nesse contexto. A subseção 4.2 refere-se à análise de elementos da trajetória de experiências letradas dos sujeitos que contribuíram para que eles obtivessem sucesso escolar e ingressassem no ensino superior. Por fim, a subseção 4.3 diz respeito ao processo de construção da identidade acadêmica dos sujeitos, na qual iremos ressaltar os letramentos adquiridos e reproduzidos por eles nessa esfera, assim como destacar as principais dificuldades de engajamento com as práticas da cultura acadêmica.

4.1 Contexto Social e Modelos Culturais

Nesta subseção, apresentaremos alguns dos elementos que envolvem o contexto social em que os sujeitos entrevistados se inscrevem, isto é, o assentamento. Com base em seus discursos, analisaremos certas práticas letradas adquiridas e desenvolvidas em tal contexto, evidenciando os modelos culturais (GEE, 2001) naturalizados e compartilhados pelos participantes no âmbito do assentamento.

Inicialmente, é importante entendermos o cenário social que envolve o contexto de um assentamento. O MST é um movimento social que iniciou na década de 1980 na região centro-sul do Brasil e, gradativamente, expandiu-se por todo o território brasileiro.

Atualmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está organizado em 24 estados do país, beneficiando cerca de 450 mil famílias⁶. A formação dos assentamentos é resultado de um longo processo de luta e articulação coletiva que tem como objetivo principal implementar uma Reforma Agrária que contribua para a “construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores” (CALDART, 2001).

Assim sendo, um assentamento define-se, segundo dados do INCRA/RS (2021), como um conjunto de unidades agrícolas, até então improdutivas, que foram conquistadas após uma trajetória de mobilização social. Tais unidades são denominadas “lotes” e destinam-se às famílias de trabalhadores rurais que possuem condições sociais e econômicas escassas. As famílias beneficiadas com esses lotes recebem uma quantidade mínima de terra para residirem e desenvolverem atividades produtivas para o seu sustento e desenvolvimento econômico (INCRA/RS, 2021).

Os sujeitos participantes desta pesquisa advêm de três assentamentos que foram conquistados no início dos anos 2000 e localizam-se em três diferentes cidades da região central do Rio Grande do Sul, tendo em vista que dois entrevistados são oriundos de um mesmo assentamento. Através das falas dos sujeitos, foi possível averiguar que a maioria das pessoas residentes nesses assentamentos, incluindo seus familiares, possuem pouca escolarização e têm o seu sustento proveniente da agricultura familiar. A partir disso, iremos apresentar algumas das características que envolvem o contexto social e familiar de cada participante.

Inicialmente, em relação às construções identitárias, a análise dos dados mostra que os quatro sujeitos entrevistados carregam um repertório de experiências letradas semelhantes, já que as práticas sociais que eles vivenciaram no assentamento se inscrevem em processos de socialização de um mesmo Discurso (GEE, 2001). Além disso, apoiando-se em Zavala (2016), ao salientar que os sujeitos não são efeitos de suas características culturais, mas sim atores no mundo, entendemos que cada um dos participantes possui singularidades constitutivas da sua identidade. Assim sendo, percebemos alguns discursos, decorrentes de modelos culturais, recorrentes nas falas dos sujeitos, sobretudo no que se refere à rotina de circulação restrita no assentamento e às formas de lazer e socialização limitadas.

⁶ Os dados apresentados foram retirados da página oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Pedro advém de um assentamento situado a cerca de trinta e cinco quilômetros da cidade e relata que a distância e a precariedade das vias de acesso sempre dificultaram a sua conexão com as práticas da cidade (PEDRO, E2). Ele mencionou que seus pais possuem o ensino fundamental incompleto e que a principal fonte de renda da família é a bacia leiteira e o cultivo de plantas, atividades que eles sempre tiveram o seu auxílio (PEDRO, E1). Para ele, a rotina no assentamento era monótona e o ambiente escolar era o único local em que ele podia socializar com pessoas de outros contextos. Em sua voz: “o nosso escape era ir pra escola, assim [...] a gente adorava ir pra escola porque era o lugar diferente da nossa casa”⁷ (PEDRO, E1).

Ana é oriunda do mesmo assentamento que Pedro e compartilha dificuldades semelhantes em relação ao acesso à cidade. Sobre a escolarização dos pais, ela disse que foi “a mais precária possível” (ANA, E1), visto que eles só possuem noções básicas de como ler e escrever. A renda da família é fruto da produção de leite e da pecuária, e ao ser questionada se precisava ajudar no trabalho ela afirma: “eu tinha preguiça, né [...] eu não gostava muito de lidar com as vacas [...] porque eu assistia TV e na TV as pessoas andavam todas limpinhas e tal, [...] mas eu ajudava sim” (ANA, E1).

Através do enunciado de Ana, podemos perceber que há um conflito de identidade em relação aos modelos culturais do assentamento e àqueles que ela observava na televisão. Para ela, a televisão era a principal fonte de informação que ela possuía e uma das únicas formas de ela “interagir com o mundo” (ANA, E1), considerando que ela referiu que quase não saía do assentamento. Esse dado remete a Street (2010) quando ressalta que o confronto entre diferentes repertórios de mundo pode gerar conflitos afetivos e ideológicos na identidade dos sujeitos, tendo em vista que as práticas letradas de cada ambiente evoca significados e linguagens sociais distintas.

O assentamento de João é situado a aproximadamente vinte quilômetros da cidade e as vias de acesso são melhores, contudo, ele relatou que até os dezesseis anos praticamente não saía de casa: “eu digo que eu fui criado em cativo, sabe [...] parcialmente em cativo porque [...] era em casa” (JOÃO, E1). Segundo João, seus pais eram rígidos e, no período em que ele não estava na escola, ele precisava ficar em casa trabalhando, o que demonstra que as práticas letradas que ele vivenciava restringiam-se ao assentamento e à escola. As atividades de sustento da família também baseiam-se na plantação agrícola e na produção leiteira e seus pais não completaram o ensino

⁷ Esse tópico será desenvolvido na subseção 4.2.

fundamental. No caso de João, a identidade em conflito se dá em razão de ele ter residido por um curto período da infância na cidade e ter experienciado outras realidades. Em suas palavras: “apesar de eu amar aqui eu sinto que não é o meu lugar, que não é pra mim” (JOÃO, E1).

Já Júlia, foi a única que vivenciou o período de formação do assentamento, os outros sujeitos afirmaram que não possuem lembranças desse período por serem muito novos. Júlia conta que foi morar no assentamento com sete anos, e até a família conseguir estabelecer uma fonte de sustento, eles passaram por muitas dificuldades. Por isso, ela destaca que ajudar os pais sempre foi necessário: “acho que desde [...] os onze anos por ali eu já tirava leite, fazia comida também, tipo [...] eu era a pessoa que ajudava tanto nos serviços de fora de casa [...] quanto dentro de casa” (JÚLIA, E1). Sobre a escolarização dos pais, ela disse que quando nasceu sua mãe tinha quinze anos e, por conta disso, precisou abandonar os estudos e seu pai concluiu somente o ensino fundamental.

A partir desses dados, depreendemos que o contexto social em que os sujeitos estão inseridos é um contexto que não dispõe de privilégios socioeconômicos. Para Souza (2017), os filhos das classes populares não recebem os mesmos estímulos que os filhos de classes favorecidas, tendo em vista que muitas vezes eles precisam conciliar trabalho e estudo. Desse modo, entendemos que no assentamento está presente um modelo cultural em que os filhos precisam auxiliar os pais a desenvolverem as atividades de produção agrícola como uma rede de apoio, ou seja, auxiliar os pais era visto como necessário e, assim, eles realizavam essas atividades de forma cooperativa, visto que isso era naturalizado nesse contexto.

Quando questionados sobre as formas de lazer comuns no assentamento, os sujeitos destacaram que as atividades desenvolvidas na comunidade sede do assentamento, como festas, sobretudo religiosas, e torneios esportivos eram os principais eventos de interação que eles vivenciavam. Para Pedro (E1), a comunidade era o local onde as pessoas residentes no assentamento se reuniam e podiam interagir umas com as outras. Ademais, todos enfatizaram que as práticas de lazer eram escassas, em virtude da rotina de trabalho, e referem-se à rede de vizinhança como principal ponto de socialização. Esse dado fica evidente na voz de Ana (E1):

[...] no assentamento não tem muito fim de semana, né [...] é meio que sempre fim de semana ou nunca é fim de semana porque o trabalho é o mesmo todos os dias [...] quando tinha um tempo livre assim [...] era, na verdade, sentar e tomar um chimarrão e [...] chegava visita e contá os causo ali.

Outro elemento presente nos dados é que no assentamento as oportunidades de acesso à escola eram limitadas. Ana e Pedro concluíram o ensino fundamental em uma escola em um assentamento próximo ao deles e, para cursar o ensino médio, eles precisaram se deslocar até a cidade, tendo que enfrentar inúmeras dificuldades, como destacado na fala de Ana (E2):

[...] era longe da cidade, né, o assentamento, [...] e várias coisas pioravam muito essa distância, uma delas era o transporte e outra era a estrada [...] a gente tinha que acordar tipo umas quatro horas da madrugada [...] **era uma jornada, não era só ir pra escola**, era uma jornada todo santo dia, acordar aquela hora da madrugada, anh [...] tomar um café rapidão, ficar cuidando a hora que vinha a luz do micro lá em cima e daí subi correndo tudo, daí chegar no micro, daí pegar toda aquela terra. Chegava lá já muito cansado (ANA, E2, grifos nossos).

Do mesmo modo que Pedro e Ana, João também relatou que precisava acordar muito cedo para poder estudar. Segundo ele, na escola do assentamento havia apenas turmas até o quinto ano, após esse período João precisou se matricular em uma escola na cidade. Já Júlia disse que estudou em quatro escolas diferentes ao longo de sua formação, as três primeiras eram situadas em localidades próximas ao assentamento, porém, a partir do quinto ano, seus pais decidiram colocá-la em uma escola na cidade que fosse, segundo ela, "mais rígida" (JÚLIA, E2).

Fica claro, portanto, que a maioria das práticas letradas compartilhadas no âmbito do assentamento não condizem com os letramentos valorizados pela cultura letrada dominante, o que vai ao encontro do Modelo Ideológico de letramentos (STREET, 2013), o qual propõe que as práticas sociais variam dependendo do contexto e das relações sociais que o circundam. Percebemos que a atuação social dos sujeitos restringia-se aos modelos culturais desenvolvidos no assentamento, não interagindo com Discursos (GEE, 2001) fora do âmbito familiar e escolar. Como destacado nas palavras de Pedro: “a nossa vida era ir pra escola, voltar da escola pra trabalhar, pra ficar em casa” (PEDRO, E1).

Além disso, é importante ressaltar que os dados demonstram que no contexto social em que os sujeitos adquiriram suas experiências letradas e moldaram a sua identidade antes da universidade, uma parcela limitada de pessoas conseguia adentrar no sistema universitário. Charlot (1996) destaca que os indivíduos constroem-se não apenas como sujeitos sociais, mas também como indivíduos com características individuais. Desse modo, depreendemos que as singularidades constituintes da identidade de cada sujeito atrelada aos letramentos familiares e escolares garantiram o ingresso dos entrevistados no ensino superior, tópico que será desenvolvido na próxima subseção.

4.2 Identidades em Formação: Assentamento versus Escola

Nesta subseção, analisaremos, a partir das falas dos sujeitos, algumas das práticas letradas desenvolvidas no contexto social em que eles se inserem, que foram significativas para que tais sujeitos obtivessem sucesso escolar/ acadêmico. Sobre isso, verificamos três elementos que foram decisivos para que eles conseguissem ingressar no ensino superior: a identidade em formação, os estímulos familiares e os letramentos adquiridos no ambiente escolar.

Percebemos, na voz dos quatro sujeitos, que as práticas letradas que envolvem o contexto do assentamento são decorrentes de modelos culturais que não fazem parte da cultura letrada dominante. Nesse sentido, quando eles participavam de práticas sociais fora do assentamento, seja na escola, na cidade ou até mesmo quando assistiam televisão, isso gerava um conflito de identidade que fazia com que eles almejassem vivenciar uma realidade diferente. Segundo eles, a educação formal era uma das únicas possibilidades de proporcionar essa mudança, tanto para Pedro, que disse que dar uma continuidade nos estudos era algo que ele via como necessário para a vida dele (PEDRO, E2) quanto para João, que ressaltou que ao ingressar na universidade ele iria “sair da bolha” em que ele estava (JOÃO, E2) e para Ana, que afirmou que “não gostava da ideia de ficar burra” (ANA, E2). Já nas palavras de Júlia (E1):

[...] com o tempo eu fui [...] né, que eu fui crescendo, eu fui resolvendo que eu queria fazer faculdade e [...] me colocar em outra vida, né, nunca, basicamente nunca foi uma opção pra mim ficar lá para o resto da minha vida, trabalhando lá e sendo agricultora.

De acordo com Charlot (1996), para tornar-se um aluno de sucesso, o sujeito precisa mobilizar-se na escola (investimento no estudo) e em relação à escola (atribuição de sentido ao fato de estudar). Trata-se, portanto, de um processo mútuo, em que o aluno precisa visualizar um sentido em aprender e a escola deve desenvolver atividades que o mobilize para isso. Nessa perspectiva, percebemos que há uma mobilização dos quatro sujeitos em relação aos saberes e às práticas educativas dessa esfera, assim, os sentidos que eles atribuíam à escola foram decisivos no processo de construção de identidade enquanto estudantes de sucesso.

João relaciona a escola a um espaço que contém afetividade: “Era a minha casa. É a minha casa. Eu me sentia bem na escola” (JOÃO, E2). Para Ana e Pedro, a escola era um universo de expansão de conhecimento: “tinha essa coisa de [...] proporcionar uma cabeça melhor pra as pessoas, sabe? De tu não ser só uma pessoa ignorante ali que não

sabe nada sobre o mundo” (ANA, E3); “[...] eu ia pra aprender, porque eu gostava de ir, porque eu pensava que aquilo ia me qualificar, que eu ia ser [...] que era necessário pra minha vida” (PEDRO, E2). Segundo Júlia, a escola é um espaço que proporciona ascensão social, econômica e ideológica:

[...] eu queria aprender, né, eu sempre gostei muito de aprender coisas novas assim, mas tinha muito também o sentido de mudança, de construir um novo caminho pra mim, de que ali era a única porta [...] **e sempre me falavam também que ali era a única chance de eu crescer na vida, sabe? De eu conseguir uma condição de vida melhor, de eu ser alguém assim, entende? Sempre falavam pra mim: estude, estude que esse é o caminho** (JÚLIA, E2, grifos nossos).

Em relação ao suporte familiar, todos os sujeitos enfatizaram que sempre foram muito incentivados a estudar e, notamos na voz dos sujeitos, que há um Discurso por parte do sistema familiar que prioriza a educação pois, para eles, a educação formal proporciona ascensão social e financeira. Entretanto, não há um patrimônio de disposições (SOUZA, 2017) que estimule práticas valorizadas pela cultura letrada dominante, como hábitos de leitura, tempo destinado aos estudos e espaços específicos para isso. Souza (2017) afirma que a socialização familiar primária é a chave para se compreender as diferenças entre as classes, tendo em vista que classe é um fenômeno não apenas econômico, mas sobretudo sociocultural.

Com a ausência de mecanismos letrados dominantes no ambiente familiar, notamos que os estímulos que os sujeitos receberam em relação aos estudos ocorreram de outras formas. No caso de Ana e Júlia, percebemos que há um interesse dos pais no processo de seleção das escolas em que elas estudaram, como destacado nas palavras de Júlia: “eu fui a primeira da quinta série que foi estudar pra cidade [...] eu não tinha necessidade, eu poderia ter ido pra outra escola de interior” (JÚLIA, E2). Além disso, ambas relataram que receberam noções básicas de aprendizagem antes mesmo de entrar na escola, o que reforça os estímulos. Na voz de Ana: “ a minha mãe me ensinava a ler anh [...] desde antes de eu entrar pra escola ela já tinha um quadrinho” (ANA, E1).

Já através dos dizeres de Pedro e João, notamos que há estímulos afetivos que os mobilizam em relação às práticas escolares, como enfatizado por João: “[os pais] eles sempre falavam: não, você tem que estudar, tem que tirar nota boa na escola” (JOÃO, E1); e por Pedro: “[os pais] eles sempre priorizaram o meu ensino assim, tanto que quando eu falei que eu queria estudar eles sempre me apoiaram e fizeram de tudo assim [...] pra me proporcionar o estudo” (PEDRO, E1). A partir desses dados, compreendemos que,

embora advindos de um contexto de privação social, os quatro sujeitos receberam, através de recursos afetivos e ideológicos dos pais, estímulos que permitiram que eles se tornassem sujeitos de sucesso escolar.

Além disso, de acordo com Kleiman (2007), a escola é uma agência de letramento essencial de nossa sociedade, a qual deve criar espaços e possibilidades para que os alunos participem de diferentes práticas letradas ao longo de sua formação. Desse modo, entendemos que, com a ausência de letramentos dominantes no contexto familiar dos sujeitos, o âmbito escolar foi fundamental para que eles experienciassem práticas letradas de outras naturezas. Fica claro nas falas dos sujeitos que há uma diferença significativa entre as formas de atuação social no assentamento e em outros contextos, sobretudo na cidade, e que eles só puderam entrar em contato com essas práticas através da escola.

Sobre isso, Ana (E1) ressaltou que, para ela, a rotina de trabalho e o distanciamento cultural presente no assentamento coloca as pessoas em um padrão de vida muito diferente, considerando que o acesso à internet, a computadores e à televisão é restrito, além de as estruturas familiares serem regidas por valores morais e religiosos. Segundo ela, essas questões fazem com que as pessoas tenham uma visão de mundo fechada, o que vai ao encontro do que Jessé de Souza afirma: “normalmente, todas as pessoas são influenciadas pelo paradigma na qual são criadas e ninguém, em condições normais, pensa além de seu tempo” (SOUZA, 2017, p. 14) Esse paradigma do qual o autor se refere era naturalizado no contexto da participante, e ela percebeu tal dimensão somente quando teve contato com as práticas da cidade. Em sua voz:

Quando eu entrava em algum choque assim, com [...] até com a realidade da TV assim, eu parava, eu percebia que eu crescia em um lugar muito diferente do que a maioria das pessoas do mundo crescia e eu sentia que isso me fazia diferente também, sabe? Eu sentia uma diferença entre eu e as pessoas da cidade, sentia muito nítido assim, quando eu ia pra cidade, ah [...] eu fisicamente, o meu jeito de ser, [...] eu me sentia sempre muito diferente das pessoas da cidade digamos assim (ANA, E1).

Do mesmo modo que Ana, é nítido na voz dos outros sujeitos que há um choque cultural entre as formas de ser, agir, falar, interagir e até de vestir no assentamento e na cidade. Pedro expôs que, quando começou a estudar na cidade e teve contato com práticas fora do contexto do assentamento, percebeu que a forma como ele falava era diferente das outras pessoas e assim desenvolveu “técnicas mentais” para não falar de modo inadequado. Em suas palavras:

Quando teve aquele processo de eu sair do assentamento pra estudar no Ensino Médio, lá na cidade, teve muito isso assim, como eu me vestia, como eu falava, o jeito que eu agia [...] e isso é muito julgado, é muito diferente, é um choque de cultura. Então [...] o que mais me pesou na minha vida inteira e ainda me pesa é a questão do falar, né, do falar quando eu puxo um ‘R’ a mais. Anh [...] eu tenho que pensar [...] processar muita coisa na minha cabeça antes de falar qualquer coisa. [...] Eu falava ‘tera’, então [...] eu tenho que pensar muito antes de falar qualquer coisa (PEDRO, E1).

Com esse dado, fica explícito que Pedro se apropria de uma identidade específica ao se envolver com atividades relacionadas a essa identidade, o que corrobora o conceito *kit de identidade* proposto por Gee (2001). Nesse viés, inferimos que o entrevistado possui um repertório de experiências letradas que foram adquiridas em seu contexto sociocultural e ao interagir com colegas e professores no ambiente escolar, ele reconhece novas práticas letradas e adiciona ao seu repertório de mundo. Desse modo, entendemos que o ambiente escolar também era um espaço em que os sujeitos podiam relacionar-se e adquirirem novas práticas letradas, como exposto na voz de Júlia (E2): “eu enxergava a escola como um ponto de socialização, né [...] o único ponto de socialização com pessoas da minha idade que eu tinha”.

Através das falas dos sujeitos, verificamos que o contexto escolar proporcionou a eles a aquisição de recursos letrados que não estavam disponíveis no âmbito do assentamento. Todos os sujeitos ressaltaram que foi na escola que eles tiveram o primeiro contato com ferramentas digitais, como computadores e internet, por exemplo. Nas palavras de João (E1): “era só na escola que eu tinha internet, aqui nem o sinal [de celular] era bom”. Em relação aos hábitos de leitura, eles salientaram que foi também na escola que eles conheceram pela primeira vez uma biblioteca. Notamos nos dizeres de Júlia e João que eles eram influenciados a ler em virtude das exigências escolares, já para Pedro e Ana, esse contato despertou um interesse particular em conhecer mais sobre o universo literário, como percebe-se na voz de Pedro (E2):

[...] a gente tinha dificuldade no acesso à internet, a canais de TV. Então muitos filmes que eram de livros assim, muitos filmes que eu não podia ver porque não tinha canais de TV, internet, coisas desse tipo, eu encontrei esses livros desses filmes na biblioteca do meu ensino médio.

É perceptível também, nas falas dos sujeitos, que o contexto familiar não dispunha de informações sobre o processo de ingresso no ensino superior, como destacado por Pedro (E2): “a gente não tinha experiência de pessoas acessando a universidade, então a gente não sabia de nada”. Sendo assim, notamos que foi através dos processos de socialização desenvolvidos na escola entre amigos e professores que os sujeitos

obtiveram conhecimentos acerca de como funcionava tal processo. A família serviu como um suporte que direcionava estímulos afetivos e ideológicos que influenciavam os entrevistados a mobilizarem-se em relação aos estudos.

Ainda, percebemos que a escolha dos cursos de graduação de cada sujeito está atrelada às experiências letradas que eles vivenciaram no ambiente escolar. Ana destacou que inicialmente o seu intuito era ingressar no curso de História, porém, não passou nesse curso, então decidiu ingressar em Geografia, após cursar um ano de Geografia, mudou para Ciências Sociais. Segundo ela, no ensino médio, por influência das professoras, ela se identificava mais com a área de ciências humanas: “elas me influenciaram me mostrando que filosofia e história também era legal e que eu podia fazer isso e assim foi mais possível porque daí a hora que eu fui entrar eu não precisava de uma nota tão grande” (ANA, E2). Pedro relatou que sempre se inspirou em alguns professores que ministravam aulas mais expositivas. Além disso, expõe que durante o ensino médio teve a oportunidade de participar de um projeto que foi decisivo na escolha da sua profissão:

[...] quando me pedem porque eu escolhi ser professor eu conto essa experiência desse projeto assim que a gente fez. Foi pra uma disciplina assim que a gente realizou aulas de reforço pra os alunos do ensino fundamental, assim que tinham mais dificuldades na escola. [...] foi algo bem gratificante assim, algo que me fez entender que eu queria ser professor, que eu vi que aqueles alunos que tinham mais dificuldade tavam se tornando os melhores alunos da turma” (PEDRO, E2).

Do mesmo modo, Júlia afirmou que escolheu o curso de Biologia porque era a disciplina que mais gostava, pois se inspirava na professora: “eu ficava viajando nas aulas” (JÚLIA, E3). Ademais, ela enfatizou que residir em um assentamento fez com que ela sempre estivesse em contato com a natureza, o que influenciou ainda mais sua escolha. João também ressaltou que se identificava com os professores que ministravam as disciplinas de História no ensino médio, mas o que o conduziu à escolha desse curso foram as histórias orais que seus pais contavam sobre o período em que eles estavam no acampamento do MST: “eu faço História por causa das histórias que eles contavam, qualquer tipo de história [...] eles contavam algumas coisas assim, que era muito difícil no começo” (JOÃO, E1).

Com esses dados, fica claro que as interações sociais desenvolvidas no âmbito do sistema escolar contribuíram para o processo de letramentos dos sujeitos ao colocá-los em contato com Discursos e modelos culturais que não eram naturalizados no contexto do assentamento. Segundo Barton & Hamilton (1998), “o letramento não está somente na

mente das pessoas como um conjunto de habilidades para serem aprendidas. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação entre pessoas”. Desse modo, a aquisição de novas práticas socioculturais desenvolvidas em um contexto situado divergente do contexto familiar propiciou uma mudança nas formas de ser, pensar e agir dos sujeitos, o que acabou levando-os ao ingresso no ensino superior.

4.3 Constituição Identitária no Ensino Superior

Nesta subseção, analisaremos algumas das práticas letradas adquiridas e desenvolvidas pelos sujeitos no contexto acadêmico. Cabe ressaltar que os quatro entrevistados advêm de uma esfera em que as atividades que envolvem o letramento acadêmico não eram comuns. Desse modo, a construção da identidade acadêmica dos sujeitos é fruto de processos de socialização com Discursos e modelos culturais do contexto acadêmico.

Na voz dos sujeitos, fica evidente que o ingresso no ensino superior propiciou a aquisição de novos modos de atuação social, incluindo “formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever” (FISCHER, 2008, p. 180) que não eram naturalizadas no contexto de circulação social em que eles estavam imersos. De acordo com Gee (2001), as nossas experiências no mundo não nos mostram apenas informações e fatos, mas representações carregadas de sentimentos, atitudes e posições. Nesse viés, todos os sujeitos pontuam que, ao socializar com os Discursos presentes na universidade, eles puderam adicionar ao seu repertório de mundo um leque de experiências letradas com visões de mundo diversificadas que não chegavam até o contexto dos sujeitos anteriormente. Nas palavras de Júlia (E2):

[...] eu vejo a universidade como uma grande [...] uma janela [...] uma porta aberta ou um monte de janelas abertas que se abrem pra ti quando tu entra na universidade, porque você começa a ter contato com coisas que você não teria contato, você começa a aprender a mudar a tua visão sobre o mundo, uma visão mais ampla, enxergar mais possibilidades.

Sobre isso, a questão da diversidade sobressaiu nas falas dos sujeitos. Segundo eles, muitas das práticas letradas com as quais se depararam na universidade eram práticas que eles não vislumbravam anteriormente. João (E2) relatou que certos debates sobre relações de raça, gênero, orientação sexual e etnia, por exemplo, emergiram para ele no contexto acadêmico. Já Pedro (2) destacou que no contexto escolar isso era debatido, mas muitas vezes de forma velada: “tinha bastante coisas que debatiam [...] só que era tudo naquela visão assim [...] do outro lado da história [...] aquela visão colonialista de

sempre”. Na esfera familiar essas discussões eram ainda mais limitadas. Júlia e Ana disseram que até tinham debates sobre isso com a família, mas sempre com uma visão fechada e até inquisitiva sobre o assunto, como destacado por Ana (E1): “[...] é como se a cabeça das pessoas não recebesse novas informações [...] então digamos que vai se padronizando aquele tipo de pensamento”.

Além disso, dada a falta de informações sobre a academia e de contato com pessoas que frequentavam tal ambiente, percebemos, nas falas dos sujeitos, que antes de ingressar eles possuíam muitas expectativas sobre como seria ser universitário. É recorrente na voz de todos os sujeitos que eles possuíam uma percepção de universidade como sendo o caminho que iria proporcionar mudanças sociais, econômicas e ideológicas na vida deles, além de ser perceptível a influência dos meios televisivos nessa compreensão, como Pedro (E3) realça:

[...] primeiro que eu pensava [...] nossa eu era viajado assim, não tinha nem noção de como que era a universidade, eu pensava que era aquela universidade americana que aparecia nos filmes, aquelas salas de aula que era tipo um [...] aninhado [...] como se fosse no planetário lá, tipo que tivesse vários lugares pro pessoal sentar e o professor tava lá na frente, mas é salas de aulas normais, né, iguais a que a gente tem na escola.

A partir dos dados, fica claro que os sujeitos ingressaram no ensino superior após uma trajetória de experiências letradas e modelos culturais que, em grande medida, não condizem com os letramentos alinhados às instituições acadêmicas. Assim, são visíveis algumas falas que realçam certas dificuldades dos entrevistados em relação à adaptação aos letramentos desenvolvidos no contexto acadêmico, o que ratifica a afirmação de Lea e Street (2010) sobre estudantes oriundos de esferas desprivilegiadas apresentarem dificuldades mais significativas para engajarem-se às atividades desse contexto.

Nesse sentido, percebemos em suas falas que as principais dificuldades que eles enfrentaram no início da graduação estão relacionadas à apropriação de alguns gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) específicos do contexto acadêmico. Está presente no dizeres de todos os sujeitos que as formas de atuação social na academia são muito diferentes do contexto letrado em que eles estavam acostumados, questão perceptível na voz de Ana (E3):

[...] quanto mais instrução, né, quanto mais títulos acadêmicos as pessoas têm, mais diferente é. Eu até ficava imaginando como seria a minha família escutando os professores falando daquele jeito, que é [...] é muito diferente, nossa [...] a forma como se comportam, pensam, se vestem, tudo é muito diferente.

Outra atividade típica de letramento acadêmico que os sujeitos destacaram como distantes da sua realidade refere-se à leitura e escrita de textos científicos. Com exceção de Júlia, que recebeu noções superficiais no ensino médio, todos os outros sujeitos relataram que nunca haviam tido contato com as normas e regras para a estruturação e padronização de trabalhos. A utilização de ferramentas digitais, como o Moodle e o Portal do aluno, também foram manifestadas pelos sujeitos como recursos que eles não conheciam até o ingresso na universidade. Sobre isso, Ana (E3) salientou que quando uma professora falou pela primeira vez sobre o Moodle “ela falou como se todo mundo já soubesse e eu fiquei com um ponto de interrogação na cabeça”.

O enunciado acima reforça o pressuposto de Zavala (2010), o qual reverbera que muitos docentes presumem que os discentes ingressem no ensino superior sabendo realizar atividades específicas de letramento acadêmico quando, na verdade, muitas dessas atividades não são desenvolvidas no contexto social em que os alunos fazem parte, assim eles estão desempenhando tais atividades pela primeira vez. Tendo isso em vista, percebemos, através dos dados, que no início da graduação os sujeitos não reconheciam certas práticas letradas da academia e que, para encaixarem-se, precisaram articular seus Discursos aos modos de atuação social requeridos, assim como Ana reitera:

[...] tinha as leituras, tinha que olhar daí no portal do aluno onde que ia ser a aula, **não tava escrito em nenhum mural**, sabe [...] Aí eu não sabia bem como fazer isso, né. Eu fiquei bem preocupada, e eu não sabia como que era esse negócio no primeiro dia de aula. Tá, eu sabia que tinha um prédio, mas ninguém veio me falar, ah, tal dia, tal hora, tu esteja em tal sala, eu meio que tive que ir vendo assim, fui perguntando, fiquei meio nervosa no começo, foi meio que [...] **é difícil até tu se adaptar porque parece que a universidade é meio fechada assim, o sistema já funciona e pra quem já sabe, já sabe, mas pra quem não sabe parece que não tem essa coisa: ah, tu não sabe, então vou te ensinar, meio que tu tem que ir aprendendo** (ANA, E3, grifos nossos).

A fala acima reforça que no período inicial da graduação a aluna não possuía recursos letrados que a auxiliassem no desempenho das atividades impostas pela instituição. Assim como ela, os outros sujeitos ressaltaram a falta de um acompanhamento que os guiasse na realização das práticas letradas acadêmicas. Tendo isso em vista, notamos que as principais estratégias utilizadas pelos sujeitos para se engajarem às práticas letradas do contexto acadêmico e constituírem a sua identidade enquanto universitários foram as interações na academia, realizadas por meio de atividades reais e situadas (GEE, 2006). Quando questionados se atualmente sentiam-se adaptados ao contexto acadêmico, as respostas que obtivemos foram as seguintes:

Sim, totalmente. Eu acho que eu fui moldado nesses anos aí, mas que [...] eu me adaptei muito ao modo de viver e conviver aqui e eu mudei muito, muito diferente do que eu era antes. Então **eu acredito que hoje em dia eu já tô bem nesse contexto de ser parecido com as pessoas que frequentam a universidade** (PEDRO, E3, grifos nossos).

Acho que a gente nunca vai ficar adaptado, entendeu? É sempre uma renovação assim, mudanças, as mudanças, elas ocorrem muito rápido e às vezes elas demoram muito tempo nesse meio acadêmico, e **tem coisas que a gente nem percebe que muda e quando vê já tá ali fazendo normalmente** (JOÃO, E3, grifos nossos).

Adaptada sim, mas [...] não conformada, né, estou adaptada, mas não estou gostando tanto assim.[...] Mais em relação a graduação mesmo, mais um cansaço eu acho, **a gente vai ficando meio que assim de saco cheio do sistema, do ensino universitário** (JÚLIA, E3, grifos nossos).

Não sei se adaptada totalmente, mas eu me sinto mais confortável, né. Eu me sinto mais à vontade porque eu já sei que eu não preciso [...] **eu me sinto acostumada com essas coisas, consigo transitar com mais tranquilidade** (ANA, E3, grifos nossos).

Com esses dados, fica nítido que, ao socializar no meio acadêmico, os sujeitos foram se moldando e incorporando um repertório de experiências letradas que ressignificaram os seus modos de pensar, falar, escrever, atuar e interagir, afinal, os estudantes adquirem práticas socioculturais de letramentos como membros ativos de uma comunidade (LEA & STREET, 2014). Desse modo, a construção da identidade acadêmica dos sujeitos passou por um processo de transição, em que eles não reconheciam certas práticas letradas e, após envolverem-se com atividades específicas dessa esfera, constituíram aspectos identitários que os tornaram aptos a dominar e reproduzir as práticas letradas e os modelos culturais presentes no contexto universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas nesta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso partiram de um interesse em analisar as práticas letradas que direcionam estudantes oriundos de um contexto sociocultural desprivilegiado à ingressarem no ensino superior. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa foi analisar elementos da trajetória de experiências letradas de quatro graduandos (designados através dos pseudônimos Pedro, João, Júlia e Ana) da UFSM que advêm de assentamentos do MST. Para isso, foi utilizada uma abordagem teórica-metodológica de cunho qualitativo que contou com a realização de doze entrevistas semiestruturadas, três com cada participante. Tais entrevistas foram realizadas por meio de videochamadas entre os meses de Julho e Outubro de 2021.

A análise dos dados mostrou que o contexto social em que os sujeitos desenvolveram suas experiências letradas primárias apresenta modelos culturais (GEE, 2001) que não estão alinhados aos letramentos valorizados por uma cultura dominante. Cabe ressaltar que o contexto sociocultural em que um indivíduo está inserido é fundamental para entendermos as ideologias, relações de poder e linguagens sociais que constituem a sua identidade. Nesse viés, constatamos que as atividades letradas que os sujeitos desempenhavam eram limitadas e restringiam-se a eventos de socialização específicos do contexto do assentamento e da escola.

Além disso, pudemos compreender que, com a ausência de recursos letrados dominantes na configuração familiar, a escola foi essencial para os que sujeitos pudessem interagir com Discursos que não eram naturalizados no assentamento. Ademais, percebemos que, ao socializar com colegas e professores, os sujeitos incorporaram novos mecanismos letrados, como sistemas de pensamentos e ideologias, que contribuíram para moldar a sua identidade, os tornando sujeitos de sucesso educacional. A família também serviu como um suporte que direcionou estímulos afetivos e ideológicos que influenciaram eles a ingressar no ensino superior.

Ademais, constatamos que antes de ingressar na universidade, os sujeitos não interagiam com os modos de atuação social do contexto universitário e, por isso, não reconheciam certas práticas letradas que compõem tal contexto. Por essa razão, no período inicial da graduação, os sujeitos enfrentaram dificuldades para se engajarem nas práticas letradas acadêmicas. Nesse sentido, a análise nos mostrou que foi através de processos de socialização, em que os sujeitos se envolveram de fato com a cultura letrada dominante, que desenvolveram habilidades que os tornaram sujeitos de sucesso acadêmico.

Por fim, ressaltamos que as análises produzidas neste trabalho serão aprofundadas em outras pesquisas da mesma natureza. Pretendemos, no âmbito do projeto *Letramento Acadêmico de estudantes oriundos de diferentes contextos socioculturais*, realizar novas gerações de dados com esses sujeitos e, também, com outros sujeitos que fazem parte desse mesmo contexto letrado, a fim de averiguar se as constatações feitas sobre o processo de letramentos desse grupo específico se estendem a outros sujeitos. Também pretendemos contrapor os dados desse estudo com dados já gerados na pesquisa de Pezzi (2021) e relacionar com dados de estudantes estrangeiros e indígenas. Desse modo, almejamos analisar as diferentes formas que estudantes oriundos de diferentes contextos

constituem seus repertórios de experiências letradas antes e após o ingresso no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. ed. São Paulo: Editora 34, p.12, 2016.
- BARTON, D., HAMILTON, M. (1998). Local Literacies. **Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge, 1998.
- CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Dossiê Desenvolvimento Rural, Estudos Avançados. Dez 15 (43), 2001.
- CHARLOT, B. **Práticas languageiras e fracasso escolar**. São Paulo: Estilos da Clínica, n. 9, v. 5, p. 124-133, 2000.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, n.97, p. 47-63, 1992.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FISCHER, A. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.
- GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- GEE, J. P. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective**. Journal of Adolescent and Adult Literacy, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA NO RIO GRANDE DO SUL. **[Portal do] INCRA**. Rio Grande do Sul, INCRA, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentos>. Acesso em: 24 jan/ 2022.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo. v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- LEA, M. R; STREET, B. **O modelo de “letramentos acadêmicos”**: teorias e aplicações. Tradução de KOMESU, F; FISCHER, A. **Filol. Linguíst. Port**: São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul / dez. 2014.
- MARTINS, H. H. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, p. 289-300, jul./dez. 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA MST. [Portal do MST]. MST, 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/> Acesso em: 24 jan/2022.

PEZZI, V. **Letramento acadêmico e construção identitária**: um estudo de caso sobre as experiências letradas entre o ensino médio federal e os primeiros semestres de ensino superior. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

STREET, B. V. **Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos**. Revista Perspectiva. v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984. In: SWALES, J. M. Research genres: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STREET, B. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação no Brasil. Campinas: Cad. Cedes, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

SOUZA, J. de. **A Elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

ZAVALA, V. **Quem está dizendo isso?**: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

ZAVALA, V. **La escritura académica y la agencia de los sujetos**. Cuadernos comillas, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, v.1, 2011.