



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE

---



**TEREZINHA COELHO DE SOUZA**

**PERCURSOS DA SIGNIFICAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A IDENTIDADE DO  
ALUNO ASSENTADO DO MST DA REGIÃO DE JUTI - MS**

DOURADOS-MS  
MARÇO-2016



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS - FACALE



**TEREZINHA COELHO DE SOUZA**

**PERCURSOS DA SIGNIFICAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A IDENTIDADE DO  
ALUNO ASSENTADO DO MST DA REGIÃO DE JUTI - MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALE da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti.

DOURADOS-MS  
MARÇO-2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

S719p Souza, Terezinha Coelho de.  
Percurso da significação : um olhar sobre a identidade do  
aluno assentado do MST da região de Juti-MS. / Terezinha  
Coelho de Souza. – Dourados, MS : UFGD, 2016.  
130f.

Orientadora: Rita de Cássia Aparecido Pacheco Limberti.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal  
da Grande Dourados.

1. Estudantes. 2. Reforma Agrária. 3. Identidade. 4.  
Discurso. 5. Assentamentos. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

TEREZINHA COELHO DE SOUZA

**PERCURSOS DA SIGNIFICAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A IDENTIDADE DO  
ALUNO ASSENTADO DO MST DA REGIÃO DE JUTI - MS**

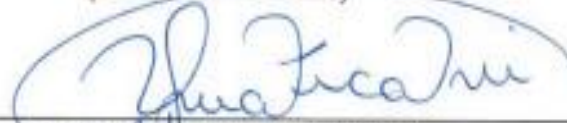
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALE  
da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito  
para obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e  
Transculturalidade (Linguística Aplicada), sob orientação da  
Profª. Drª. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti.

Dourados-MS: 29 de março de 2016.

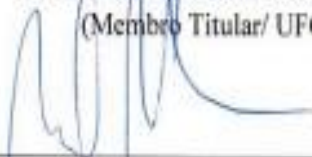
**BANCA EXAMINADORA**



Profª. Drª. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti  
(Presidente/Orientadora)



Profª. Drª. Gicelma Chaerosqui Torchi  
(Membro Titular/ UFGD)



Prof. Dr. Walter Roberto Marschner  
(Membro Titular/FCH/UFGD)

Prof. Dr. André Luiz Faisting  
(Membro Suplente)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo José Divardi de Souza; aos meus filhos Dennis Coelho de Souza e Jacqueline Coelho de Souza; a minha mãe Tereza Sales Coelho e a toda comunidade dos Assentamentos Sebastião Rosa da Paz, Guanabara e Padre Adriano da região de Juti, Mato Grosso do Sul. Aos assentados, um texto que traduz minha homenagem.

### O cântico da terra

(Cora Coralina)

Eu sou a terra, eu sou a vida.  
Do meu barro primeiro veio o homem.  
De mim veio a mulher e veio o amor.  
Veio a árvore, veio a fonte.  
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.  
Sou o chão que se prende à tua casa.  
Sou a telha da cobertura de teu lar.  
A mina constante de teu poço.  
Sou a espiga generosa de teu gado  
e certeza tranqüila ao teu esforço.

Sou a razão de tua vida.  
De mim vieste pela mão do Criador,  
e a mim tu voltarás no fim da lida.  
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe Universal.  
Tua filha, tua noiva e desposada.  
A mulher e o ventre que fecundas.  
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.  
Teu arado, tua foice, teu machado.  
O berço pequenino de teu filho.  
O algodão de tua veste  
e o pão de tua casa.

E um dia bem distante  
a mim tu voltarás.  
E no canteiro materno de meu seio  
tranqüilo dormirás.

Plantemos a roça.  
Lavremos a gleba.  
Cuidemos do ninho,  
do gado e da tulha.  
Fartura teremos  
e donos de sítio  
felizes seremos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de sabedoria! Amparo necessário nos momentos de angústia e solidão.

A minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti pelo apoio, carinho, confiança, sabedoria e sensibilidade na condução deste trabalho.

Direção, Professores e coordenadores da Escola Estadual 31 de Março pela recepção, aceitação e contribuição nos momentos de coleta de dados.

Em especial aos alunos advindos dos assentamentos Sebastião Rosa da Paz, Guanabara e Padre Adriano que nos forneceram material necessário para compor o *corpus* da pesquisa.

Aos colegas de mestrado pelas discussões, parcerias e apoio durante a caminhada acadêmica.

Aos amigos Clemilton Pereira dos Santos e Ireni Aparecida Moreira Brito pelo apoio e incentivo a trilhar o mundo acadêmico.

*“Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”.*

*(FOCAULT, 2013, p. 186).*

## RESUMO

Esta pesquisa procura mostrar como os estudantes de uma escola pública no município de Juti, Mato Grosso do Sul, se posicionam discursivamente em textos produzidos durante as aulas de Produção Interativa (disciplina implantada no Currículo da Educação Básica, no ano letivo de 2014/2015, visando trabalhar a produção e interpretação textual). O *corpus* do nosso trabalho é constituído de textos escritos por alunos assentados, moradores nos Assentamentos da Reforma Agrária e textos escritos por alunos não assentados, moradores na zona urbana. A pesquisa busca identificar aspectos peculiares em cada grupo e identificar marcas identitárias que denotem seus apagamentos e silenciamentos revelando possíveis disparidades entre os grupos pesquisados. A investigação contextualiza-se no histórico relativo à questão da terra no Brasil, perpassando pelo MS, até chegar à região do município de Juti. Para a análise, utilizamos como pressupostos teóricos os estudos da Análise do Discurso e dos Estudos culturais. O levantamento dos dados foi realizado *in loco* através da coleta e arquivamento dos textos e também por meio de registros de relatos e gravação de entrevistas que foram utilizadas para compor o histórico dos assentamentos pesquisados. É uma pesquisa etnográfica qualitativa na qual a pesquisadora participa diretamente da coleta de dados. Os caminhos percorridos demonstram que a identidade do aluno como assentando está fortemente marcada em seu discurso.

**Palavras-Chave:** Estudantes; Reforma Agrária; Identidade; Discurso; Assentamentos.



## RESUMEN

Esta investigación procura mostrar como estudiantes de una escuela pública en la ciudad de Juti, en Mato Grosso do Sul, se posicionan discursivamente en textos producidos a lo largo de las clases de Producción Interactiva. *El corpus* se constituye de textos escritos por alumnos asentados, residentes en los asentamientos de la reforma agraria y también de los textos escritos por los residentes de la zona urbana de la ciudad de Juti. La investigación busca identificar marcas de identidad que revelen sus apagamientos, silenciamientos y posibles disparidades entre los grupos investigados. La investigación se contextualiza en el histórico relativo a la cuestión de tierra en Brasil, incluyendo el MS, hasta llegar a la región investigada, la ciudad de Juti. Para el análisis utilizamos como presupuestos teóricos los estudios del análisis del discurso y los estudios culturales. El levantamiento de los datos para componer el *corpus* del trabajo fue realizado en el lugar, a través de colecta y archivamiento de los textos y también por medio de registros de relatos y grabación de entrevistas que fueron utilizadas para componer el histórico de los asentamientos investigados. Es una encuesta etnográfica cualitativa en que la investigadora participa directamente de la colecta de datos. Los caminos recorridos demuestran que la identidad del alumno como asentado está fuertemente marcada en su discurso.

**Palabras-clave:** Estudiantes; Reforma Agraria; Identidad; Discurso; Asentamientos.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

A- Estudante assentado

B - Estudante não assentado

AD- Análise de Discurso

EC- Estudos Culturais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INCRA- Instituto Nacional da Reforma Agrária

LA – Linguística Aplicada

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PI – Produção Interativa

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1-</b> Escola Estadual 31 de Março .....	17
<b>Imagem 2</b> – Figura que retrata a área dos assentamentos: Sebastião Rosa da Paz e Guanabara.....	25
<b>Imagem 3</b> – Localização e distância dos assentamentos Sebastião Rosa da Paz e Guanabara em relação às cidades de Juti e Amambai. ....	27
<b>Imagem 4</b> - Fotografias cedidas por moradores dos três assentamentos que compõem o cenário de pesquisa.....	30
<b>Imagem 5</b> – Fotografia de barracos montados para receber famílias para ficarem acampadas à espera de terras a serem loteadas.....	31
<b>Imagem 6</b> – Fotografia de barracos de lonas, com famílias acampadas aguardando o loteamento das terras.....	32
<b>Imagem 7-</b> Fotografias cedidas pelos moradores dos três assentamentos pesquisados.....	33
<b>Imagem 8-</b> Fotografia do assentamento Padre Adriano, .....	33
<b>Imagem 9</b> – Fotografia cedida pela moradora Vera, do assentamento Sebastião Rosa da Paz. Senador Eduardo Suplicy, o ex-prefeito José Adolar de Castro Filho (Dolinha) e outras autoridades, logo após o loteamento do assentamento Sebastião Rosa da Paz. Outubro/2000. ....	34
<b>Imagem 10</b> -Fotografias dos transportes escolares próximos à E.E 31 de Março.....	35
<b>Imagem 11 – Acampamento</b> .....	36
<b>Imagem 12 Assentamento</b> .....	37
<b>Imagem 13-</b> Fotografia dos transportes escolares dos Assentamentos.....	64
<b>Imagem 14-</b> Figura do convite para a Feira de Sementes Crioulas .....	72
<b>Imagem 15-</b> Texto 1A-Sementes Crioulas (Assentado) .....	74
<b>Imagem 16</b> – Texto 1B- A feira das sementes (Não Assentado).....	75
<b>Imagem 17</b> - Texto 2A- Local onde moro: Assentamento Sebastião Rosa da Paz .....	79
<b>Imagem 18</b> – Texto 3A- Assentamento Sebastião Rosa da Paz .....	80
<b>Imagem 19</b> – Texto 4A- Local: Residencial Juti Assentamento .....	81
<b>Imagem 20</b> - Texto 2B.....	82
<b>Imagem 21</b> - Texto 3B.....	83
<b>Imagem 22-</b> Texto 5A- Cuidado: uso excessivo de internet e celular pode viciar.....	92
<b>Imagem 23</b> - Texto 4B - Opinião a respeito do uso excessivo de internet e celular .....	93
<b>Imagem 24-</b> Texto 6A– Relato da infância.....	99
<b>Imagem 25</b> – 5B- Relato da infância.....	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>Capítulo I</b> .....	16
<b>Contexto nacional da reforma agrária</b> .....	17
<b>1.1 A reforma agrária no contexto nacional</b> .....	18
<b>1.2 Luta pela terra no Mato Grosso do Sul: primeiros assentamentos</b> .....	21
<b>1.3 Histórico dos assentamentos na região de Juti</b> .....	23
<b>1.4 Registros do histórico e ilustração com fotografias dos assentamentos relevantes para a pesquisa</b> .....	29
<b>1.5 O contexto cultural dos assentamentos</b> .....	30
<b>CAPÍTULO II</b> .....	39
<b>2.1 Construindo os fios teóricos: Discurso – Movimento e Movimentos</b> .....	40
<b>2.2 Repensando as formações discursivas</b> .....	44
<b>2.3 O interdiscurso: memória ou esquecimento?</b> .....	45
<b>2.4 As marcas ideológicas como partes do contexto social</b> .....	48
<b>2.5 O sujeito na perspectiva da análise de discurso</b> .....	49
<b>2.6 Identidade: marcas e possibilidades</b> .....	51
<b>2.7 Desigualdades: presenças ou ausências</b> .....	55
<b>CAPÍTULO III</b> .....	61
<b>A análise: Caminhos e Procedimentos</b> .....	62
<b>3.1 O que é ser um aluno assentado hoje</b> .....	63
<b>3.2 Conjuntura e metodologia: lugar ideal</b> .....	67
<b>3.3 A fase inicial da pesquisa</b> .....	68
<b>3.4 Os caminhos percorridos: para a análise: Trilhas e Análises</b> .....	70
<b>TRILHAS E CAMINHOS POSSÍVEIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>ANEXOS</b> .....	115

## INTRODUÇÃO

A proposta para este trabalho nasceu a partir de minha atuação como professora na Educação Básica em uma escola que atendia alunos advindos dos assentamentos da Reforma Agrária na região do município de Juti, no Estado de Mato Grosso do Sul. As observações realizadas em sala de aula despertaram-me o interesse pelo tema, delineando um perfil de pesquisadora, que ao longo dos anos, foi amadurecendo em torno do conceito de tornar as inquietações em relação a estes alunos, vivenciadas no dia a dia, objeto de pesquisa formal em um curso *stricto sensu*. Finalmente, isso ocorreu com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O trabalho está situado na linha de pesquisa “Linguística e Transculturalidade” e tem como objetivo mostrar como os alunos que são moradores nos assentamentos da Reforma Agrária e frequentam a Escola Estadual 31 de Março na cidade de Juti-MS constroem discursivamente a sua identidade.

Dessa forma, a investigação sobre o aluno assentado da Reforma Agrária delineou-se passo-a-passo em um trabalho de observação em sala de aula, visitas aos assentamentos, entrevistas e coletas de dados para compor o processo de escrita da dissertação.

Para situar o leitor do trabalho, no capítulo I, traçamos um histórico sobre a Reforma Agrária que vai direcioná-lo a compreender como se deu essa trajetória no Brasil. Foram apresentados dados que fornecessem informações e que pudessem mostrar como se deu o processo de distribuição de terras no Brasil desde a sua descoberta.

Em seguida, relatos do processo de Reforma Agrária no Estado de Mato Grosso do Sul até chegar à região de Juti, cidade que está situada no sul da região Centro-Oeste do Brasil, no Sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Dourados) e que abriga os assentamentos Sebastião Rosa da Paz, Guanabara e Padre Adriano, contexto do *corpus* desse trabalho. Ressaltamos que não nos atemos às diversas bandeiras que representam o Movimento, mas apenas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ou seja, nos reportamos àqueles que lutam por um pedaço de terra, independente, de sua ideologia política ou de movimento. Para delinear o histórico dos assentamentos utilizando a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados e entrevistas, ganha destaque o fato de a pesquisa ser qualitativa etnográfica, uma vez que, enquanto pesquisadora, participo ativamente de todo o processo de coletas de dados: visita regular aos assentamentos, à cidade e à escola onde estão inseridos os informantes. Ressaltamos que, pelo fato de ser uma pesquisa etnográfica, pelo

envolvimento na coleta, triagem e análise dos dados, utilizamos verbos na primeira e terceira pessoa, mesmo atentando-nos às normas dos trabalhos científicos, enfatizamos que esse uso foi feito de maneira consciente pela pesquisadora que ora é sujeito da pesquisa e ora analista dos dados pesquisados. Esse padrão segue a descrição feita por André (1995) sobre este tipo de pesquisa:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 24).

Adicionalmente, utilizamos obras escritas por pesquisadores locais e entrevistas com alunos e professores que relatam a história de luta pela terra até o processo de assentamento e posse dos sítios. Com esses relatos históricos, marcados pela memória dos que narram os fatos, bem como as imagens fotográficas que colaboraram para dar veracidade aos fatos e trazer à lembrança fatos esquecidos, traçamos um capítulo com o histórico da luta pela terra e a história pessoal dos informantes.

Cabe destacar, neste trabalho, a presença dos assentamentos na região do município de Juti-MS. Segundo fontes da Reforma Agrária, a região recebeu, entre 1998 e 2010, três assentamentos: o Guanabara, o Sebastião Rosa da Paz e, posteriormente, o assentamento Padre Adriano. O Assentamento Guanabara localiza-se a aproximadamente dez quilômetros da cidade de Juti-MS, mas pertence ao município de Amambai. Já o assentamento Sebastião Rosa da Paz pertence uma parte ao município de Amambai e outra ao município de Juti. E o assentamento Padre Adriano, localiza-se a 12 quilômetros da cidade, no município de Juti/MS.

As famílias que vieram para os sítios da Reforma Agrária dessa região, na sua maioria, eram compostas de crianças e adolescentes em idade escolar. Pelo fato de esses assentamentos não contarem com escolas ou outros espaços apropriados para que os jovens pudessem ter acesso à educação nas proximidades do local que residiam, os pais procuravam a cidade mais próxima, Juti-MS, para que esses jovens pudessem frequentar uma escola.

No capítulo II, apresentamos o referencial teórico do trabalho. O histórico da Análise de Discurso no Brasil, fundamentada pela teórica Eni Orlandi. Ganham destaque conceitos da AD discutidos por Orlandi, Pêcheux, Mazière, Foucault, teóricos estes que sustentam a análise dos dados que compõem o capítulo III, como os conceitos de discurso, as formações

discursivas, o interdiscurso, a memória e o esquecimento e ideologia. Além disso, sobre os Estudos Culturais delineamos um breve histórico para nos reportar ao conceito de identidade, utilizando as obras dos teóricos Hall, Canclini, Bhabha e Castells que ofereceram alguns conceitos do termo.

Já no capítulo III, relatamos os caminhos percorridos, a metodologia e as dificuldades encontradas para conseguir o material para compor o corpus do trabalho. Para realizar a análise foram transcritos os textos dos alunos, bem como descrevemos os procedimentos de triagem e análise dos dados. Analisamos os textos produzidos em sala de aula por alunos assentados e não assentados, sendo possível encontrar as marcas identitárias que evidenciam o sujeito de cada texto e perceber como a identidade do jovem estudante assentado é marcada e evidenciada no seu discurso.

O *corpus* é composto pelos textos escritos por alunos assentados e alunos não assentados que frequentam a mesma escola, pois, acreditamos que a complexidade da rede discursiva que se manifesta em muitos ambientes se torna muito mais perceptível nos espaços escolares quando se observam disparidades ideológicas no interior do grupo que compõe esse ambiente que, neste trabalho, é a Escola Estadual 31 de Março.

Dentro desse universo díspar, e observando-o como profissional da área da educação, a investigação minuciosa nesta pesquisa do discurso de jovens estudantes assentados pela Reforma Agrária para compreender como se dá a sua construção identitária, a partir da sua relação com o outro, ou seja, com o estudante da zona urbana. Esta relação com o outro se dá porque, para que os filhos dos lavradores possam ter acesso à educação, a única alternativa é frequentarem a única escola estadual do município - e que oferece a educação básica das séries iniciais até o Ensino Médio – no caso, a Escola Estadual 31 de Março, a qual recebeu inúmeros jovens advindos desses assentamentos.

Constatamos que o jovem assentado se mostra como tal em seus textos, que ele não silencia a sua identidade enquanto assentado, ao contrário, destaca-a em seus escritos, e mostra-se como sujeito assentado nas marcas discursivas do seu texto. Tudo isso faz com que esta pesquisa ganhe uma proporção maior, que revela o valor da terra como um espaço de entrelaçamento de culturas e identidades, mas que é preciso manter na terra quem é da terra, o valor cultural não pode se separar do valor material. A fronteira cidade x campo permeia o discurso dos jovens assentados, no entanto, é preciso caminhar por ela.

É como cita Canclini (2013, p.349): “Em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos. As ações exemplares, os subterfúgios culturais, os ritos são maneiras de transpor os

limites por onde é possível.” A ideia é ser possível e necessário superar a fronteira que existe entre esses estudantes. Ao texto!



## Capítulo I

*“A ‘roça’ não é lugar de trabalho penoso, nem espaço de produção cada vez mais intensa; a roça é, antes sim, um lugar alternativo à cidade, lugar com outro estilo de vida mais saudável”.*

*(MARSCHNER, In MENEGATTI 2009, p. 83)*

## Contexto nacional da reforma agrária

Neste capítulo, abordamos os tópicos relativos à Reforma Agrária no contexto nacional, a Reforma Agrária no Estado do Mato Grosso do Sul e a Reforma Agrária no município de Juti. Traçamos um breve relato para cada um dos tópicos mencionados, apresentando também o contexto específico da pesquisa, a Escola Estadual 31 de Março, situada na cidade de Juti – MS, que atende toda a clientela de estudantes advindos dos Assentamentos Sebastião Rosa da Paz, Guanabara e Padre Adriano<sup>1</sup>.

Para a construção do histórico sobre os assentamentos da Reforma Agrária da região pesquisada, observamos que seria preciso traçar um perfil da luta pela terra no Brasil desde o período colonial até a atualidade. Sendo assim, primeiramente, contextualizamos o nosso trabalho expondo um pouco sobre o contexto nacional, que é a base ou o piloto da distribuição de terras no Brasil - país marcado por vários planos de distribuição de terras com inúmeros desacertos no que concerne a um programa de Reforma Agrária. Em seguida, situamos o contexto do Estado de Mato Grosso do Sul, onde se localiza o município de Juti, como um entreposto ao que acontece em nível nacional.



**Imagem 1-** Escola Estadual 31 de Março - Foto da pesquisadora durante uma das visitas à escola. A imagem fala por si. (Agosto/2014).

---

<sup>1</sup> Ressaltamos aqui, que esses assentamentos não estão ligados diretamente ao MST. Temos aqui assentamentos da FETRAGRI (Federação dos trabalhadores na agricultura) da CPT (Comissão Pastoral da Terra), dentre outros. No entanto, não nos remetemos a essa questão por considerarmos que o nosso trabalho considera apenas o estudante assentado e morador em assentamento da Reforma Agrária.

## 1.1 A reforma agrária no contexto nacional

De acordo com alguns estudiosos como, Fernandes (2000), Leite (2004) e Fabrini (2003), o processo de Reforma Agrária no Brasil vem se desenvolvendo desde os anos 1920 até a atualidade. Tal processo é lento, sendo que ainda não há uma solução definitiva para o impasse dos problemas no campo em todo o país. Para um melhor entendimento da história sobre as “terras” no Brasil, voltamos aos anos 1500.

O Brasil, após o seu descobrimento, foi dividido em capitânicas hereditárias, um sistema que consistia em dividir o país em grandes faixas e entregar sua administração para particulares – o que servia como um mecanismo de controle ao vasto território brasileiro. Cabe lembrarmos que essas terras não eram doadas aleatoriamente, os seus proprietários eram membros da burguesia, amigos do rei e até mesmo comerciantes. Eles tinham a posse - um documento de doação das terras – mas, não podiam vender ou passar os lotes adiante, pois, o verdadeiro dono das terras continuava a ser o rei de Portugal.

O sistema de capitânicas hereditárias durou cerca de dez anos. Passadas algumas décadas, entre os anos de 1534 e 1536, as terras brasileiras foram divididas em lotes e terceirizadas aos amigos do rei de Portugal para que eles pudessem explorar as terras e ajudar a enriquecer Portugal (JUNQUEIRA, 2012).

A obtenção de terras por meio de benefícios ou de vínculos que a pessoa viesse a ter por conhecer alguém de influência, teve fim somente em 1850 quando o Parlamento brasileiro votou a chamada “Lei de Terras” - lei que proibia qualquer tipo de aquisição de terras que não fosse por meio da compra. Tal fator dificultou o acesso à terra pela maioria dos brasileiros, pois o Brasil estava saindo de um período marcado pela escravidão e a maioria da população pertencia a esse grupo. Segundo Braick (2013, p. 211):

Não por acaso, a Lei de Terras foi votada no mesmo ano da aprovação da Lei Eusébio de Queirós. O fim do tráfico negreiro foi visto como uma ameaça aos grandes proprietários rurais, que reagiram pressionando o governo a dificultar o acesso à terra. Para esses grupos, a Lei de Terras impediria que posseiros mais pobres, imigrantes e ex-escravos obtivessem a propriedade legal das terras que cultivavam, garantindo assim a oferta de mão de obra barata para as lavouras, principalmente de café.

A partir do citado, é possível afirmarmos que o Brasil do século XIX era um país em que uma minoria detinha o poder e o acesso a grandes áreas de terras, reproduzindo o que ocorria no Brasil colônia - grandes extensões de terras pertencentes

a um mesmo dono, no caso, o latifundiário, o que causava grande revolta no resto da população.

Da revolta, surgiam as lutas e os conflitos pela terra. Mas, foi somente com a chegada do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) na década de 80, já no século XX, que as ações de resistência como forma de combater a enorme concentração fundiária brasileira foram intensificadas. De acordo com Fernandes (2000, p.50):

De 1979 a 1984, aconteceu o processo de gestação do MST. Chamamos de gestação o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no Estado do Paraná. Em 1985, de 29 a 31 de janeiro, os sem-terra realizaram o Primeiro Congresso, principiando o processo de territorialização do MST pelo Brasil.

Notamos que a distribuição de terras para os trabalhadores começou a acontecer quando os mesmos se organizaram e reivindicaram seus direitos de forma organizada. A luta pela terra ocorreu nas diferentes regiões do país, com intensos conflitos entre proprietários e camponeses. Contudo, a questão agrária sempre enfrentou barreiras e desmandos frente a um país que se formava no modelo capitalista - a luta pela terra sempre encontrava resistência, conforme descrito no fragmento de Fernandes (2000):

Em seu pacto tácito, os militares e a burguesia pretendiam controlar a questão agrária, por meio da violência e com a implantação de seu modelo de desenvolvimento econômico para o campo, que priorizou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa. Ainda, o governo da ditadura ofereceu aos empresários subsídios, incentivos e isenções fiscais, impulsionando o crescimento econômico da agricultura e da indústria, enquanto arrochava os salários, estimulava a expropriação e a expulsão, multiplicando os despejos das famílias camponesas. Essas ações políticas tiveram efeitos na questão agrária, modificando completamente a estrutura fundiária (FERNANDES, 2000, pp. 41- 42).

O autor cita, ainda, que o Brasil tornou-se o paraíso dos latifundiários e os camponeses foram obrigados a migrar pelo território. Mas, isso não coibiu a luta pela terra. Ao contrário, fez com que os conflitos no campo aumentassem e expandissem apesar da tentativa por parte da ditadura militar de desmobilizar os camponeses e resolver os problemas latifundiários.

Depois, no intuito de amenizar toda a situação de conflito, o governo federal iniciou por volta dos anos 1970, um processo de colonização principalmente na Amazônia e no Centro-Oeste como forma de controlar a questão agrária. O projeto teve

seu fim decretado por falta de estrutura e pelo processo de corrupção que se infiltrou nele. Explicitamos que não só a corrupção, mas também a falta de estrutura e apoio aos agricultores inviabilizaram a permanência deles nos lotes e, mais uma vez, os grandes proprietários de terra foram tomando conta dos pequenos sítios e retomando os grandes latifúndios que até hoje são vistos em toda a região.

Logo, com o exposto, é possível afirmarmos que o conflito agrário não é uma tendência do século XX e XXI. O que depreendemos é que essa problemática sempre esteve presente na história do Brasil e que perpassa anos, décadas, séculos, sem que o poder público apresente uma solução definitiva para esse conflito social. Foi somente a partir da organização dos trabalhadores que de fato iniciou-se o processo de Reforma Agrária por todo o país. Todavia, para que esse movimento dos trabalhadores ganhasse força, concordamos com Fernandes (2000, p. 95), quando explicita que:

O ponto de partida para construir o MST em cada estado foi a organização de uma estrutura básica. Essa estrutura, formada pela coordenação, direção, secretaria e setores, foi concebida desde as práticas das organizações camponesas históricas e, principalmente, das experiências vivenciadas, quando as famílias organizaram comissões e núcleos nos acampamentos e nos assentamentos. Esses ensaios praticados durante anos de luta tornaram-se as referências que delinearam as formas de organização das atividades do Movimento. Desse modo, os sem-terra criaram suas instâncias de representação que são a direção e a coordenação estaduais, as coordenações de assentamentos e acampamentos. Evidente que esse processo foi sendo construído por etapas. O seu começo é a ocupação da terra.

Temos, a partir dessa organização, o início de uma nova Reforma Agrária no país que conta com milhares de famílias acampadas à beira das rodovias, entradas de fazendas improdutivas ou nas proximidades das cidades nas mais diversas regiões do país à espera de um pedaço de terra que pode vir a qualquer momento, já que o governo federal, por meio do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), vem ao longo dos anos assentando famílias em áreas rurais por todo o Brasil.

Nesse capítulo, apresentamos a base do histórico da Reforma Agrária e da organização do MST. A forma como surgiram vários assentamentos rurais em todo o país, entre eles, os Assentamentos Sebastião Rosa da Paz, Guanabara e Padre Adriano. Demonstramos um pouco do contexto de gestação e da luta pela conquista da terra pelos trabalhadores rurais sem terra por todo o país. No entanto, salientamos ser apenas um recorte dos diversos históricos que temos por conta dessa luta em todo o Brasil - luta que perpassa todas as regiões, de norte a sul, com mais ou com menos violência, com vitórias e com derrotas de um povo que tem um único sonho: o direito a um pedaço de

terra para plantar e colher o alimento que sustenta sua família e que contribui para o enriquecimento e suprimento de toda a nação.

## **1.2 Luta pela terra no Mato Grosso do Sul: primeiros assentamentos**

A Reforma Agrária no Brasil, que nos anos de 1970 passou um processo de colonização fracassado, foi retomada a partir da organização do MST que teve seu início entre os anos de 1979 a 1984. Para falarmos desse Movimento no estado do Mato Grosso do Sul, nos reportamos a Fernandes (2000), o qual destaca as experiências de luta e do enfrentamento geradoras de uma metodologia de luta popular, possibilitando a organização e a luta pela terra em todas as regiões do Brasil. Sobre essa organização e luta, Fabrini (2008) afirma que está relacionada ao processo de expropriação da terra devido à presença intensa do latifúndio no sul do estado e também à modernização da agricultura responsável pela expulsão dos pequenos agricultores do campo.

No estado do Mato Grosso do Sul, a luta do MST iniciou-se nos municípios de Naviraí, Itaquirai, Taquaruçu, Bonito e Glória de Dourados, nas regiões Leste e Sudoeste do estado. Dessa luta, resultou a ocupação da fazenda Santa Idalina, na região de Ivinhema. Após reuniões e negociações com o INCRA e o governo do estado, ali ocorreu a implantação do assentamento Novo Horizonte, no dia 20 de Janeiro de 1986, quando foram assentadas setecentas e sessenta e uma famílias. O fato é confirmado por Oliveira (2013, p.36) ao relatar que:

(...) do processo de organização dos filhos dos colonos e demais pessoas do estado, no ano de 1984 surgem as primeiras organizações de acampamentos onde um grupo de mais de mil famílias ocuparam a fazenda Santa Idalina, onde hoje é o município de Novo Horizonte do Sul, sendo esta a primeira ocupação de terras de Mato Grosso do Sul e também as primeiras organizações de acampamentos acompanhados pela Comissão Pastoral da Terra - CPT - e logo depois com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A ocupação tornou-se referência em todo o país, de modo que os “sem terra” começaram a participar dos trabalhos de base que resultaram no retorno de milhares de famílias de agricultores brasileiros sem terra que viviam no Paraguai, os *brasiguaios*. Essas famílias migraram para o Paraguai devido aos grandes latifundiários que se instalaram em todo o Brasil na década 1970 e 1980. Com a fundação e organização do MST, em especial no sul do Mato Grosso do Sul e, devido à proximidade do país vizinho, os brasiguaios pensaram ser essa uma possibilidade de retornar à pátria.

Todavia, o governo paraguaio e o mato-grossense-do-sul montaram esquemas com suas polícias dos dois lados da fronteira, impedindo o retorno dos agricultores (FERNANDES, 2000).

Mais uma vez, é possível percebermos que a força do estado prevaleceu sobre os trabalhadores rurais sem terra, como outrora, durante o governo militar. Poucas foram as famílias que conseguiram atravessar a fronteira; aquelas que conseguiram, acamparam nos quintais de parentes e amigos na cidade de Eldorado, município localizado no sul do estado. As famílias acampadas, seus familiares e as lideranças do MST eram perseguidos e ameaçados pela polícia.

Desse modo, o grupo de trabalhadores rurais sem terra se desmobilizou e só mais tarde se reorganizou e criou outro movimento - os *Brasunidos*, uma forma de unir os brasileiros denominados paraguaios em um único grupo, ou seja, “brasileiros unidos”, dando continuidade à luta pela terra. Segundo Fernandes (1999):

As ameaças e a fronteira vigiada desmobilizaram a volta organizada. Ainda, os sindicatos de trabalhadores rurais começaram a discordar dessa forma de luta e organizaram acampamentos no municípios reivindicando terra para os munícipes e criando outro movimento de luta denominando-o, de *Brasunidos*. Além disso, surgiram vários acampamentos nas regiões Leste e Sudoeste do estado. Assim, muitos brasiguaios retornaram em grupos pequenos e se integraram a esses acampamentos (FERNANDES, 1999, p.141).

Vários acampamentos surgiram na região Leste e Sudoeste do estado e muitos brasiguaios retornaram em grupos menores e se integraram a esses acampamentos. E, o governo federal e estadual, com o intuito de amenizar a situação, iniciou o processo de assentamento nas diversas regiões do estado, negociando terras improdutivas, juntamente com o INCRA, para que pudessem assentar os trabalhadores que reivindicavam propriedades rurais para produzir.

Algum tempo depois, as famílias que estavam acampadas na região de Sete Quedas foram assentadas no município de Paranhos; as que estavam em Eldorado e nas regiões Leste e Sudoeste do estado foram transferidas para o projeto de assentamento Marcos Freire, no município de Dois Irmãos do Buriti, na região dos Pantanaís Mato-grossenses-do-sul. Além desses dois assentamentos, outros grupos foram transferidos para o município de Corumbá e Nova Andradina, para os assentamentos denominados Taquaral e Piraputanga, respectivamente. No período entre 1998 e 2005, estabeleceram-se três assentamentos na região do município de Juti conforme citado abaixo por Fernandes (2000):

No final de 1990, mil e trezentas famílias organizadas no MST estavam acampadas e pressionavam o governo estadual e o INCRA para a desapropriação dos latifúndios que foram ocupados. Desde a ocupação da Santa Idalina, em 1984, os sem terra construíram o MST, transformando-o numa importante organização dos sem terra. O movimento constituiu seus principais setores, os trabalhadores conquistaram autonomia política e consolidaram o MST-MS. Os acampamentos das famílias nas beiras das estradas e os assentamentos conquistados eram resultados e perspectivas dos trabalhos de cinco anos de luta e resistência (FERNANDES, 2000, p. 153).

Atualmente, temos no estado do Mato Grosso do Sul 182 projetos de assentamentos rurais instalados em vários municípios pelo INCRA, o que não é suficiente para sanar os problemas relativos ao campo, uma vez que ainda há por todo o estado inúmeras famílias advindas das áreas rurais e que moram nas periferias das cidades à espera de oportunidades para retomarem o trabalho na agricultura. Apesar de o Mato Grosso do Sul ser o sexto estado em extensão territorial do país, dados apontam que o percentual de terras utilizadas para a Reforma Agrária no estado é insuficiente. Severo (2010, p. 38) aponta que:

De acordo com dados do INCRA (2010), dos 182 projetos de assentamentos instalados: 174 foram criados pelo governo federal, por meio do INCRA, e 8 pelo governo do estado (IDATERRA – Instituto de Desenvolvimento Agrário, Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural). Nesses 182 projetos foram assentadas 30.543 famílias que estão aproveitando 675.290,76 hectares que representam 1,9% da área do estado. Num período de aproximadamente duas décadas e meia com distribuição de terras em Mato Grosso do Sul, ainda assim os assentamentos não atingem o percentual de 2% da área total do estado.

Nesse contexto, temos a história da questão agrária em Mato Grosso do Sul, que apesar de sua imensa área territorial, tem a maioria de suas terras pertencentes a grandes latifúndios que têm a pecuária como atividade principal, restando apenas 2% desse total como área pertencente a pequenos produtores, ou seja, os agricultores assentados, que produzem uma parcela dos alimentos que são comercializados dentro do próprio estado.

### **1.3 Histórico dos assentamentos na região de Juti**

Com o MST se fortalecendo em todo o Brasil e se expandindo no Estado de Mato Grosso do Sul, por volta de 1998, o movimento tem início no município de Juti. De acordo com Oliveira (2013), os agricultores sem terra da região se organizaram e deram início ao primeiro assentamento na região do município, o Assentamento Sebastião Rosa da Paz (antiga fazenda São João).



Nos anos seguintes, pelo fato de os acampamentos continuarem, surgiram mais dois assentamentos: o Assentamento Guanabara e o Assentamento Padre Adriano. O processo de assentamento de famílias sem terras na região totalizou 231 famílias diretamente beneficiadas e aproximadamente 1000 pessoas morando nos três assentamentos. A maioria desses moradores passou por um longo processo de acampamentos nas proximidades da cidade e beiras de rodovias, à espera da decisão do INCRA para a implantação dos assentamentos, conforme relatado por moradores em depoimentos mencionado na sequência deste trabalho.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, buscamos relatos e memórias desse processo de espera junto aos moradores para que pudéssemos, a partir daí, relatarmos como ocorreu todo o procedimento de luta até a posse da terra.

De acordo com alguns depoimentos, o período de espera pela terra no Assentamento Sebastião Rosa da Paz e Padre Adriano durou cerca de três anos. Já no assentamento Guanabara, segundo relato do morador Luís Canela\*, durou cerca de seis meses, pois, a terra já havia sido negociada pelo INCRA e os acampados de outras cidades vizinhas, como Amambai, Naviraí, Fátima do Sul, Caarapó e Itaquiraí, vieram para as proximidades da fazenda e logo foram assentados. O morador relata que:

O nosso assentamento aqui ele começou talvez um pouco diferente de outros, de outros assentamentos. Veja bem por que. É (...) nós somos aqui a metade das famílias vieram de Mundo Novo, um pouco de Juti, um pouco de Dourados, até famílias de Naviraí (...) E foi um processo assim bem rápido, nós entramos aqui em 2001, em fevereiro de 2001, dia 31 de outubro de 2001 isso aqui já era um assentamento no documento do INCRA era decretado, a gente nem sabia mas já era loteamento e dia 27 de abril de 2002 a gente teve o sorteio e pôde entrar dentro das parcela (...) (sic) (CANELA, LUÍS. Morador do Assentamento Guanabara, entrevista concedida em Novembro/2014).

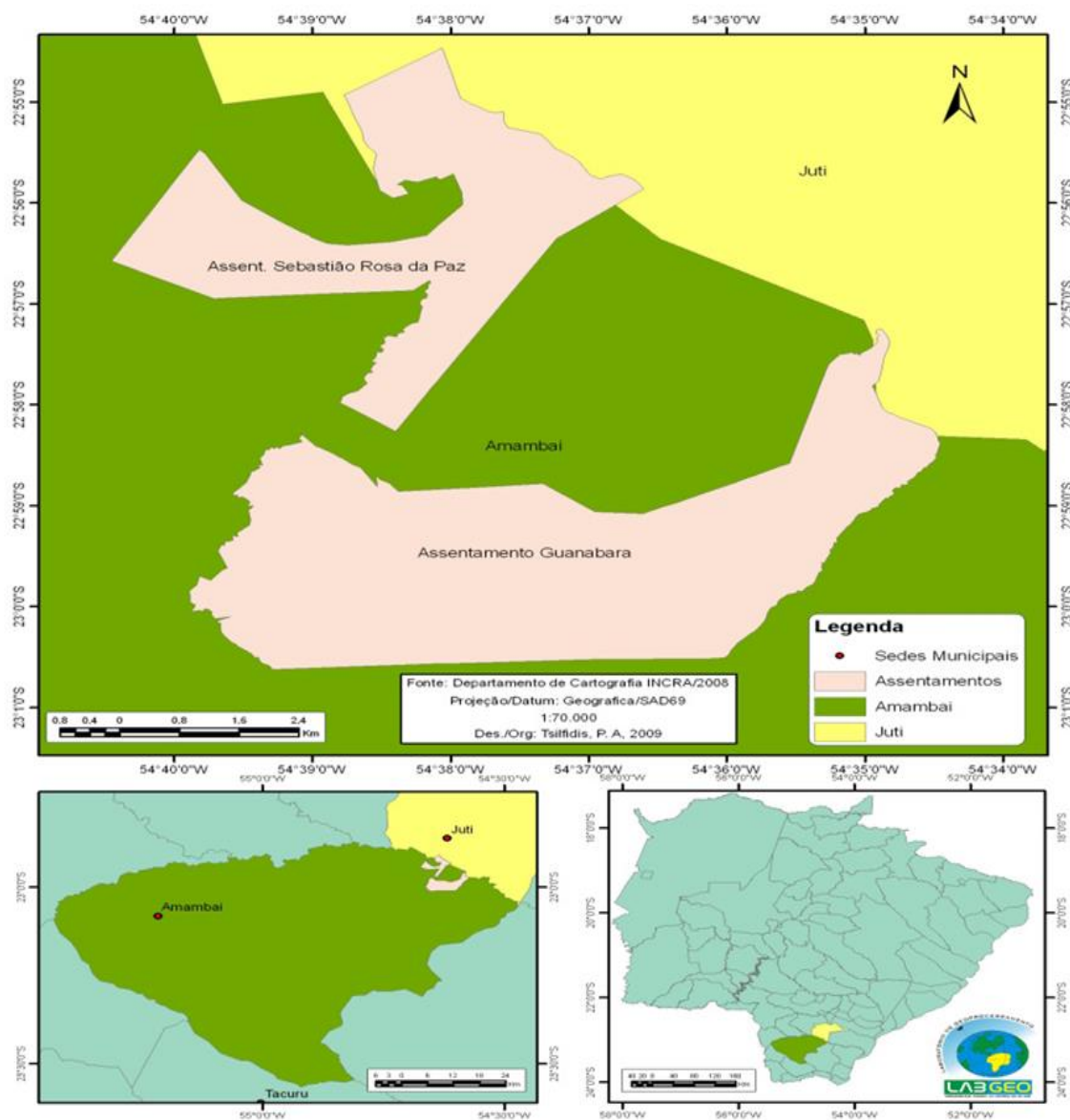
Entre 1998 e 2001, período de gestação até o loteamento do atual Assentamento Sebastião Rosa da Paz<sup>2</sup> (ver localização na imagem 2), as famílias ficaram acampadas dentro da Fazenda São João, próximo à sede, pois, na época, a fazenda já era considerada improdutiva. Como as lideranças do movimento conheciam a realidade, já que eram moradores da região, não abriram mão da posse da terra e aguardaram até o INCRA desapropriar e lotear a fazenda entre os agricultores ali acampados.

A imagem 2 retrata a área dos assentamentos Sebastião Rosa da Paz e Guanabara, ambos pertencentes ao município de Amambai e conforme a imagem são

---

<sup>2</sup> Esse assentamento está dividido pelo rio Amambai e tem uma parte pertencente ao município de Amambai e outra parte ao município de Juti.

fronteiras do município de Juti. Revela-se ainda, a distância entre o município sede e a proximidade com o outro município. Percebe-se também, pela imagem que o Assentamento Sebastião Rosa da Paz está localizado nos dois municípios.



**Imagem 2** – Figura que retrata a área dos assentamentos: Sebastião Rosa da Paz e Guanabara. -Figura captada da Dissertação de Mestrado: Mulheres Assentadas e cooperadas (re) construindo caminhos: Trajetórias de vida e experiências de empoderamento (SEVERO, 2010, p.40).

O processo para conquistar a terra, entretanto, não foi fácil, as famílias enfrentaram diversos problemas e lutas. Segundo relatório técnico da professora Viviane Fachin, citado por Severo (2010) (citado na dissertação de mestrado), a desapropriação da fazenda foi muito tumultuada, com invasão da área e enfrentamento

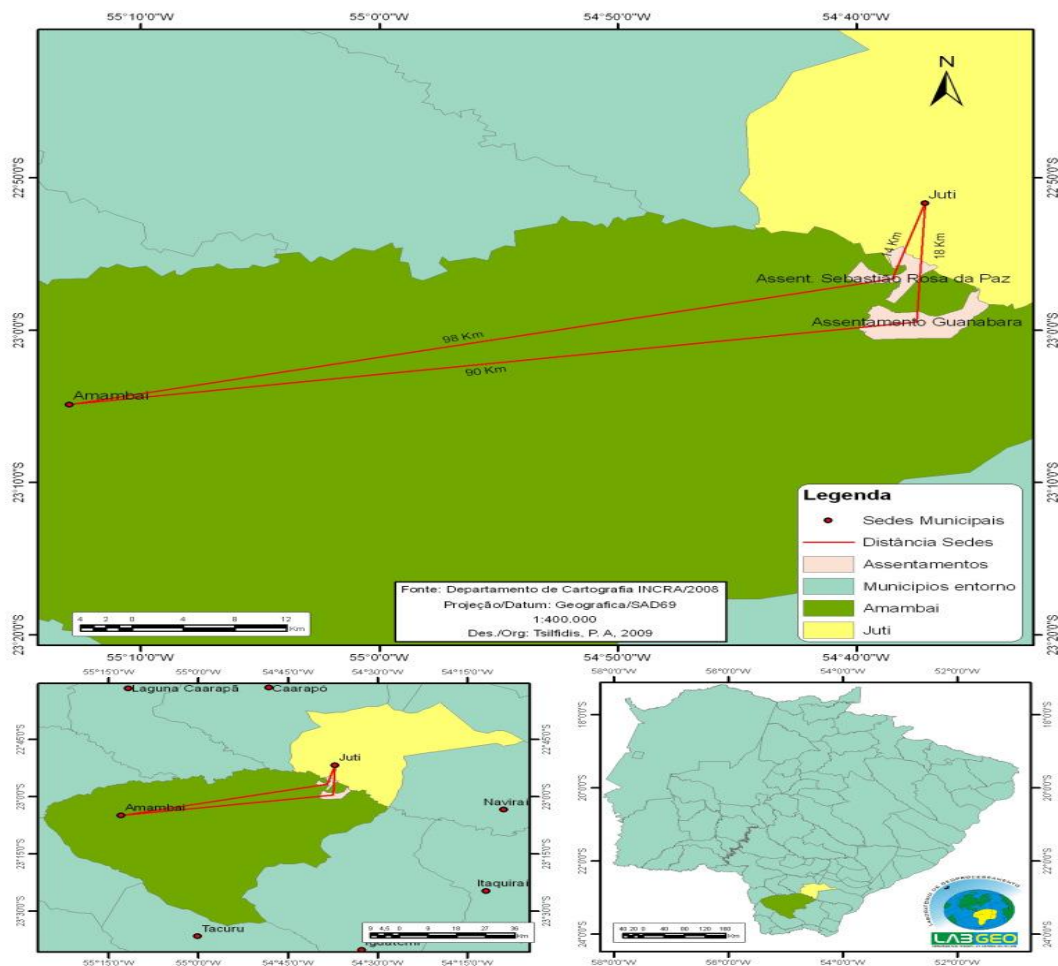
direto pelo grupo de sem terra. Segundo a autora, o Assentamento Sebastião Rosa da Paz apresentou marcas de violência e conflitos entre proprietários e os demandantes por terra. Isso se confirma no depoimento de um dos moradores do assentamento: “No início, eles trouxeram gente para assustar o acampamento, fizeram uma guarita para impedir que os sem terra entrassem” (sic) (Paulo César Faria, entrevista citada por FACHIN, apud SEVERO, 2010).

Apesar de todo o conflito, o desejo pela terra prevaleceu e, hoje, o Assentamento Sebastião Rosa da Paz é uma realidade, com terras produtivas, sendo que várias famílias tornaram-se proprietárias dos lotes.

Já o Assentamento Guanabara, foi criado no ano de 2002 e, apesar da proximidade com a cidade de Juti, o mesmo pertence ao município de Amambai - uma cidade localizada na região sudoeste de Mato Grosso do Sul (microrregião de Dourados), próximo à fronteira com o Paraguai, a qual conta com aproximadamente 98 famílias assentadas. Oliveira (2013) explicita essa relação de pertença ao relatar que todas as famílias têm vida social, fazem compras, vão ao médico, desfrutam lazer e outras atividades, no município de Juti, pois a cidade de Amambai dista aproximadamente 90 quilômetros do assentamento enquanto a cidade de Juti está a apenas 10 quilômetros do assentamento (ver imagem 2).

De acordo com Oliveira (2013) e com depoimentos dos moradores, a origem do assentamento Guanabara ocorreu em 2001, quando a fazenda Guanabara foi adquirida pelo INCRA para fins de reforma agrária, assentando famílias dos municípios de Juti, Dourados, Mundo Novo, Campo Grande, Nova Andradina e Naviraí. Podemos dizer que isso caracteriza também o processo migratório das famílias em busca da terra, o que ocorreu em definitivo em abril de 2002, quando as famílias foram assentadas aos lotes, passando a compor o Assentamento Guanabara.

A imagem 3 mostra a localização dos Assentamentos Sebastião Rosa da Paz e Guanabara e os pontos em que estão localizadas a cidade de Amambai, sede dos assentamentos, e a cidade de Juti, cidade mais próxima. Essa imagem evidencia algumas situações elencadas neste trabalho, como o fato de os jovens moradores desses assentamentos frequentarem a escola na cidade de Juti, visto que a mesma está mais próxima do local onde moram, conforme a distância demonstrada na imagem.



**Imagem 3** – Localização e distância dos assentamentos Sebastião Rosa da Paz e Guanabara em relação às cidades de Juti e Amambai. Figura captada da Dissertação de Mestrado: Mulheres Assentadas e cooperadas (re) construindo caminhos: Trajetórias de vida e experiências de empoderamento (SEVERO, 2010, p.75).

Ao nos reportarmos ao Assentamento Padre Adriano, os moradores relatam que foram mais ou menos três anos de espera, mudando de um lugar para outro. Segundo um dos informantes, essas famílias começaram a organização dos assentamentos montando seus barracos na periferia da cidade, depois próximo ao cemitério, sendo que ganharam consistência e organização de grupo quando organizaram os barracos em uma área cedida pela prefeitura local e ali acamparam com todos os familiares até o loteamento da terra efetuado pelo INCRA. Segue o depoimento do morador:

Meu nome é Wagner moro no assentamento Padre Adriano (atual Santa Clara) e o processo de conquista da terra foi difícil. Muito longo, ficamos quase três anos esperando, mudando de um acampamento para outro até conseguir aqui essa terra.

No início ficamos perto do cemitério, naquele corredor, aqui perto da cidade. Ficamos uns 06 meses, estava difícil e os sitiante ali perto não gostavam. Depois mudamos atrás do campo, dentro da cidade, ficamos mais um período.

Quando o prefeito Donizete doou um espaço onde era pra ser uma farinheira, ali perto do Rio Bonito, indo pra Naviraí. Ai foi melhor, mais conforto, fomos pra lá, montamos os barracos, vários barracos e ai as famílias foram pra lá, mudaram todos, tinha mais conforto, barracos de lonas pra todos ficarem com as famílias.

Até que ficamos sabendo que o governo tinha negociado essas terras para os colonos do Panambi e que ia sobrar. Aí viemos para a entrada da fazenda e esperamos. Em pouco tempo foi loteada e estamos aqui com nossos sítios (sic) (CASSAVARA, WAGNER. Morador do Assentamento Padre Adriano, entrevista gravada pela mídia da pesquisadora. Novembro/ 2014).

Segundo Fabrini (2000), a luta e toda essa trajetória desenvolvida pelos grupos de sem terras demonstra uma forma diferenciada de produção no campo, pois, os assentados tentam resistir ao prejuízo diante dos grandes esquemas econômicos, desejando a terra para que deixem de ser subordinados aos esquemas capitalistas conforme a citação:

A partir da conquista da terra se constroem reações contra a opressão a que os camponeses sem-terra estão submetidos. Enquanto os movimentos camponeses do passado resistiam contra a opressão sem ter clareza das relações que produziam a sua subordinação, o MST e os assentados têm consciência desta condição, expressando resistência na terra por meio das manifestações coletivas. Os assentados não lutam somente contra os efeitos e mazelas do capitalismo, mas contra o próprio capitalismo (FABRINI, 2003, p. 95).

Dessa forma, percebemos que os assentados da região de Juti buscavam uma condição de produção nas terras das quais se tornaram donos. Os lotes recebidos passaram a sítios produtores de diversos alimentos, inclusive produção leiteira. Aqui, informamos que em nosso trabalho, porém, nos reportaremos apenas ao histórico do período de luta até a distribuição dos lotes aos moradores, não dando ênfase ao que os assentados produzem em suas terras.

Em continuidade à nossa pesquisa, em relação aos assentamentos na região de Juti, Oliveira (2013, p.39) destaca que:

Dentro do processo de organização das famílias assentadas, fica explícito, nos três assentamentos, a divisão que aparece logo após o assentamento das mesmas, pois neles há duas formas de organização, podendo ser formais ou informais. Essa organização divide politicamente dois grupos. Porém, gostaríamos de aqui fazer a ressalva de que essa divisão somente se torna visível quando se trata de relações de cunho organizacional, uma vez que esta não afeta as relações de vizinhança e reciprocidade entre as famílias.

Do trecho citado, inferimos que o intuito de permanecerem como movimento prevalece, tem mais importância que as diferenças sociais ou políticas, que é uma marca ideológica de identidade de cada morador. Essas diferenças, no entanto, não interferem

na relação de movimento organizado na luta pelo mesmo ideal, nas relações de vizinhança e amizade entre os moradores. Também, percebemos um intenso movimento migratório entre essas famílias, visto que os assentamentos são formados por famílias advindas das diversas regiões do estado, intensificando essa relação identitária e migratória dentro de um mesmo espaço - os assentamentos da Reforma Agrária.

Para melhor especificarmos o contexto da Reforma Agrária nos Assentamentos Sebastião Rosa da Paz, Guanabara e Padre Adriano, a seguir, traremos a construção do contexto cultural dessas comunidades a partir de algumas imagens.

#### **1.4 Registros do histórico e ilustração com fotografias dos assentamentos relevantes para a pesquisa**

Não importa onde estamos, a cultura é o nosso acervo de história, faz parte de quem somos e nos acompanha independentemente do espaço ou da posição social que ocupamos. Essa, por sua vez, é formada a partir dos registros de falas e de fotografias que são arquivados como parte do histórico de cada pessoa ao longo de sua vida, o que não se faz diferente nos assentamentos pesquisados. Os relatos ganharam veracidade ao se apoiarem nas imagens fotográficas que os moradores possuíam e que são o acervo cultural de todos os que ali moram, visto que retratam a busca pela terra por um grupo de famílias que tem na posse dessa terra um momento de conquista e realização do sonho de muitos que ali residem.

Logo, observamos que a cultura no interior desses assentamentos está correlacionada aos ambientes internos e externos dessa comunidade, um complementando o outro, tudo dentro de uma semiosfera<sup>3</sup> maior, a busca pela terra. Tal fator pode ser identificado com mais clareza nas fotografias e trechos dos relatos a seguir.

A imagem 4 é um recorte de fotografias cedidas pelos moradores dos assentamentos, são momentos do período de organização dos acampamentos, do período acampados com suas respectivas famílias nos barracos de lona, as reuniões e o momento da posse da terra retratada num fotografia com pose oficial para ficar na memória e na história. Sabemos que as fotografias são discursos, ou seja, é o discurso

---

<sup>3</sup> O conceito de semiosfera é uma junção de semiótica e biosfera. Na biosfera, a matéria inerte é transformada em matéria viva, na semiosfera, as linguagens criam vida, ou seja, novos significados. Pois os processos linguísticos são vivos, e estão em constante mutação. Sendo assim, na linguística, os processos culturais podem também gerar novas linguagens, novos sinais, novas traduções e novas compreensões. (LOTMAN, 1996, p. 10-12).

não verbal, mas que também fala. Um exemplo disso é visto em Barthes (1985, p. 132) quando o autor diz que “na foto a imagem transforma-se numa escrita, a partir do momento em que é significativa”. Neste trabalho, particularmente, as fotografias compõem a história, dão veracidade aos relatos, reafirmando o dizer de uma comunidade marcada por “lembranças” de luta pela terra.



**Imagem 4** - Fotografias cedidas por moradores dos três assentamentos que compõem o cenário de pesquisa.

### 1.5 O contexto cultural dos assentamentos

No contexto dos assentamentos, atentamos claramente a importância das imagens para a cultura desse povo. O morador que nos cedeu algumas das imagens, ao olhar uma fotografia que retrata várias pessoas próximas a um barraco de lona e outra fotografia com vários barracos de lona preta, distribuídos em uma área de terra, diz: “Nós estávamos no corredor, próximo ao cemitério, sem nenhuma condição, aí o prefeito cedeu um espaço (...) que era de uma farinheira abandonada, fomos pra lá, organizamos os barracos e nos mudamos em seguida (...) conforto” (WAGNER. Morador do Assentamento Padre Adriano, novembro de 2014).

A imagem 4, a fotografia que está à direita, no alto, e a imagem 5, que é a imagem do acampamento Padre Adriano, confirmam a veracidade do relato do



morador, que, mostrando a fotografia com a imagem dos barracos erguidos e espalhados de forma não linear em uma área de terra, torna real o fato contado.



**Imagem 5** – Fotografia de barracos montados para receber famílias para ficarem acampadas à espera de terras a serem loteadas. – Acampamento- fotografia cedida pelo morador Wagner Cassavara.

Conhecer esse contexto de que o acampado passa meses, até anos, morando em barracos próximos à entrada de fazendas que estão em negociação com o INCRA ou à beira de rodovias, esperando um “pedaço” de terra e que essa semiosfera é composta por diversas famílias oriundas de periferias das cidades ou que perderam o espaço de trabalho no campo - seja por conta da agricultura mecanizada nas grandes fazendas ou devido à instalação de diversas usinas de cana na região, nos faz compreender as imagens de modo mais claro. Caso contrário, a imagem seria apenas uma porção de barracos de lona, um vazio de significação.

Segundo Santaella (2005, p. 19), é possível afirmar que:

Fotografias são consideradas mais objetivas e confiáveis do que os desenhos e pinturas. A objetividade superior da câmera resultou da mecanização e automação do registro das aparências visuais. Em função disso, mesmo quando a qualidade da foto não era tão alta quanto hoje, a fotografia sempre se constituiu em um signo predominantemente indexical.

Observamos que os barracos que estavam vazios, à espera dos moradores na imagem 5, agora já estão ocupados pelos acampados na imagem 6 (abaixo), o que concretiza o relato do nosso informante (os barracos já estão ocupados por famílias, compostas por adultos, jovens e crianças, que estavam à espera da terra).





**Imagem 6** – Fotografia de barracos de lonas, com famílias acampadas aguardando o loteamento das terras. - Acampamento, fotografia cedida pelo morador Wagner Cassavara.

Constatamos que o “conforto” mencionado anteriormente, se refere apenas à estrutura de uma barraca confeccionada com lona preta para protegê-los do sol ou da chuva. Recordamos que, no caso do assentamento Padre Adriano foram mais ou menos três anos de espera, mudando de um lugar para outro. Segundo nosso informante, essas famílias começaram a organização dos assentamentos montando seus barracos na periferia da cidade, em seguida próximo ao cemitério e só ganharam consistência e organização de grupo, quando organizaram os barracos na área e ficaram acampados ali com todos os seus familiares.

As imagens 5 e 6, embora denotem veracidade da situação, ainda deixam lacunas que só são preenchidas pelo relato do morador (Wagner) que, ao se deparar com as fotografias, recorda detalhes guardados na memória, retomando o que foi dito anteriormente para preencher ou corrigir lacunas que a imagem “congelada” não nos permite visualizar. Assim sendo, concordamos com Merrel (2005, p.176) quando afirma que “não importa o quanto consigamos falar sobre algum aspecto particular de nosso mundo, nosso falar sempre será incompleto”.

Na sequência, materializamos imagens que nos reportam ao cotidiano das pessoas que vivem nesses acampamentos e/ou assentamentos:



**Imagem 7** – Fotografias cedidas pelos moradores dos três assentamentos pesquisados. A imagem 7 é composta pelas fotografias: **7.1:** Acampamento com famílias à espera da terra; **7.2:** missa de ação de graças pelo recebimento da terra;



**Imagem8-** Fotografia do assentamento Padre Adriano, clicada pela câmera da pesquisadora durante uma das visitas para coleta de dados.

Essas imagens retratam momentos distintos vividos pelos trabalhadores em um dos acampamentos na sua fase inicial - barracos de lona, até o período atual. Na imagem 7.1, os trabalhadores estão num processo de acampamento em condições mais precárias à espera da terra; na imagem 7.2, notamos um momento de confraternização e agradecimento numa missa campal em que a comunidade está reunida em um barracão de lona celebrando a conquista da terra; já na imagem 8, temos retratado o que hoje são os assentamentos Guanabara, Sebastião Rosa da Paz e Padre Adriano, evidenciando que até a concretização do assentamento, os integrantes do movimento passaram por um

processo de luta pela conquista da terra. O registro fotográfico é a imagem do real do que está posto. Para Lótmán:

Os signos representativos possuem esta superioridade que, subentendendo um parentesco exterior, evidente entre o significado e o significante, a estrutura do signo e o seu conteúdo, não exigem códigos complexos para a compreensão (LÓTMAN, 1978 p. 111).

A imagem 9 retrata um grupo de trabalhadores e seus familiares com expressão alegre. Fica evidente pela “pose” para as câmeras fotográficas em um claro registro do momento para a posteridade. A imagem reproduz o momento que culminou na conquista da terra.



**Imagem 9** – Fotografia cedida pela moradora Vera, do assentamento Sebastião Rosa da Paz. Senador Eduardo Suplicy, o ex-prefeito José Adolar de Castro Filho (Dolinha) e outras autoridades, logo após o loteamento do assentamento Sebastião Rosa da Paz. Outubro/2000.

Com a presença de autoridades da região, do estado e do país, a posse da terra é um momento formal. Conforme os moradores, “este momento merece o registro, pois vêm muitas autoridades” (sic). Mais uma vez, constatamos a importância do registro fotográfico para dar veracidade à fala do morador, pois, ele busca uma imagem em que está registrada a presença do então senador Eduardo Suplicy, representante do governo federal.

Podemos perceber essa e outras presenças na imagem 9 porque o registro fotográfico é sim a imagem do real, mas que nem sempre é explícita, necessita da “voz” do outro que vivenciou o momento “congelado” pelas lentes da câmera fotográfica. Os



momentos registrados pelas câmeras fotográficas ganham muita importância diante dos relatos e histórias contadas pelos moradores dos três assentamentos que são parte deste trabalho.

Aqui, contextualizamos parte do que foi e é a luta pela terra em todo o país, expondo situações de conflitos e vitórias por um “pedaço” de chão. O intuito desta contextualização foi mostrar o meio em que o nosso informante está inserido para que o leitor possa compreender como isso pode ou não afetar a identidade do jovem estudante que é morador em assentamentos da Reforma Agrária e frequenta aulas em escolas de Educação básica na cidade mais próxima.

Na sequência, mostramos algumas fotografias que retratam a chegada e saída dos estudantes da E.E 31 de Março nos ônibus escolares.



**Imagem 10-** Fotografias dos transportes escolares próximos à E.E 31 de Março, clicada pela câmera da pesquisadora em um momento de coleta de dados. **Fotografia 10.1-** chegada dos ônibus escolares nas proximidades da EE 31 de Março. **Fotografia 10.2-** Estudantes aguardam a saída dos colegas para entrarem nos ônibus. **Fotografia 10. 3** - Alunos saindo da EE 31 de Março no período matutino. **Fotografia 10.4-** alunos saindo da EE 31 de Março no período vespertino.

Expusemos até aqui diversas imagens que compõe o histórico de um “povo” que passa dias, meses, anos acampados no “entremeio” das rodovias, cidades e entradas de fazendas. Exemplificamos aqui a afirmação de Barthes (1985, p. 132), “na foto, a

imagem transforma-se numa escrita, a partir do momento em que é significativa”. Para melhor explicar a realidade e o contexto cultural que compõe o cenário de nossa pesquisa, apresentamos imagens e conceito do termo “Acampamento” e “Assentamento”, para que o leitor possa perceber essa diferença entre os termos utilizados. Esclarecemos o conceito de Acampamento de acordo com o Dicionário Aulete Digital (2016):

**Acampamento** (a.cam.pa.men.to) S.M. 1. Ação ou resultado de acampar; 2.Ver camping ; 3.Conjunto de barracas e/ou instalações que constitui alojamento, ger. Provisório, de quem acampa (às vezes por longo tempo, às vezes como etapa de uma jornada, uma atividade de escoteiros, uma excursão, uma escalada etc.); o lugar no qual se instalam; 4.Qualquer lugar ou instalações para alojamento provisório; 5.Instalação de tropas em local provisório: o conjunto de barracas e equipamentos; o lugar no qual se instalam; 6.Grupo de pessoas ou tropa acampados.



**Imagem 11 – Acampamento** - Fotografia de um acampamento cedida por um morador do Assentamento Sebastião Rosa da Paz.

Já a definição do dicionário Aulete (2016) para o verbete assentamento segue abaixo:

**Assentamento** ( as – sen- ta – men – to) S.M. 1.Ação ou resultado de assentar (-se); 2. Ação ou resultado de estabelecer residência, moradia, atividade profissional etc. em um lugar; 3. Ação de dar posse legal de terra a trabalhadores rurais ou camponeses; 4.Essa terra, já ocupada pelos camponeses; o lugar desse assentamento, a terra mais o conjunto de construções, facilidades etc. nela instaladas; 5.Nota por escrito; REGISTRO, AVERBAMENTO; ASSENTO.



**Imagem 12- Assentamento** - Fotografia de assentamento captada pela câmera da pesquisadora em novembro/2014.

Consideramos os verbetes do dicionário, no entanto, ressaltamos que a definição de acampamento e assentamento para a nossa pesquisa vai além do que está posto. Constatamos pelas visitas, conversas informais e pela pesquisa de campo que o acampamento é um período muito árduo para a vida das famílias que passam por esse processo de acampar por dias, meses e até anos em barracos de lonas à beira das rodovias, na periferia das cidades ou entradas das fazendas que acreditam serão loteadas para a Reforma Agrária.

É um período no qual ficar acampado ultrapassa seu significado semântico e revela a árdua realidade dessas famílias que ficam em uma situação de vulnerabilidade e situações adversas como: chuva, frio, falta de saneamento básico e até de alimentação adequada durante o período em que ficam nos acampamentos.

Em relação ao termo assentamento notamos que o verbete do dicionário mostra uma definição semelhante ao observado em nosso trabalho. Ou seja, constatamos ser a posse oficial de um lote da Reforma Agrária, do qual a família passa a ter direito e pode construir moradia, cultivar plantação, criar animais e trabalhar em prol de si e dos seus familiares.

Em relação às fotografias notamos que a imagem que os retrata intensifica ainda mais o seu significado, pois a imagem 11 que mostra o que é o acampamento retrata um

barraco de lona desprovido de qualquer conforto ou infraestrutura básica no qual as famílias moram durante o período de espera pela terra. Já a imagem 12, que retrata o assentamento, mostra a imagem de um sítio, no qual percebemos se tratar de um local produtivo, pelo fato de observarmos árvores frutíferas, cercas, animais, uma casa, etc. Ressaltamos que, apesar de encontrarmos construções de alvenaria, placas indicativas de nomes dos sítios e dos proprietários, evitamos expor as imagens para preservarmos nossos informantes.

## CAPÍTULO II

*“Identidade plenamente unificada,  
completa, segura e coerente é uma  
fantasia”.*

*(HALL, 2006, p.13)*



## 2.1 Construindo os fios teóricos: Discurso – Movimento e Movimentos

A partir dos objetivos traçados para o desenvolvimento de nosso trabalho, elegemos como base teórica para a nossa análise os Estudos Culturais e a Análise de Discurso (AD) – os quais permearão os caminhos para problematizarmos o discurso do estudante assentado da Reforma Agrária.

Para falar de discurso, faz-se necessário um breve histórico do movimento dessa ciência, sua conjuntura e os movimentos que compõem sua trajetória como ciência da linguagem de origem francesa até chegar ao Brasil.

Ao falar da conjuntura política do surgimento da Análise de Discurso no Brasil, reportamo-nos a Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, uma das precursoras desse campo das ciências da linguagem no país. A Estudiosa explicita que a AD nasceu na França, por volta dos anos 1960, a partir do teórico Michael Pêcheux. Nessa época, ela, professora da USP, encontrava-se naquele país para um período de estudos e deparou-se com um livro do autor (Pêcheux) recém-publicado em uma livraria e visto que o Brasil passava pelo período da ditadura militar, a autora enxergou nesse autor a oportunidade de desenvolver seu trabalho, se expressar e discursivizar sem censuras ou retaliações. Foi a forma encontrada de vencer os desmandos da época. Portanto, a análise do discurso surge no Brasil em um momento em que os dizeres não podem ser ditos, mas precisam ser expostos em outras palavras, como aponta o fragmento abaixo:

São essas as condições, a conjuntura política em que irrompe a análise de discurso em sua sistematicidade. Tudo era favorável à sua instalação. A discursividade dominante suscitava a necessidade de desvirar os discursos, de mostrar outros sentidos. De aprender a ler outras palavras naquelas palavras (ORLANDI, 2012, p. 19).

Para a análise de discurso, (Orlandi, 2013, p.22), a noção de discurso não é só transmissão de informação, nem um esquema com critérios de quem fala com quem, pois não se trata de uma oposição língua/fala conforme proposta por Fernand de Saussure<sup>4</sup>, mas sim que o discurso possui regularidade. A AD trabalha com maneiras de significar, considera a produção de sentidos, relaciona a linguagem à sua exterioridade, não trabalha com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso, um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. A AD procura perceber marcas que estão além do texto e que possibilitam compreender o que não está posto,

---

<sup>4</sup> Para Saussure, a linguagem é social e individual; psíquica; psico-fisiológica e física. Portanto, a fusão de Língua e Fala.

sendo que são essas marcas que evidenciarão como o sujeito produz sentido naquilo que diz.

Na confluência das correntes teóricas dos estudos do discurso, também ganha destaque o grande teórico francês Michel Foucault. Em seus estudos, o autor enfatiza o aspecto político hierarquizante e controlador do discurso, teoriza a respeito de uma ordem, ressaltando que não é possível dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância. Por esse posicionamento, entendemos que o discurso requer certo ordenamento, um procedimento de seleção. Logo, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2013, p. 50).

Outra teórica que aborda a questão do discurso é Mazière (2007, p. 14), que destaca que os “enunciados e discursos serão dois termos, por vezes e equivocadamente, confundidos em AD, visto que um é um dado, o outro, uma investigação, que permite estabelecer um corpus”. Em consonância a esse pensamento, ressaltamos que em nosso trabalho, abordamos o discurso como uma investigação.

Dessa forma, nos apropriamos de Orlandi (2013) quando enfatiza que na Análise de Discurso tem por objetivo compreender a língua fazendo sentido numa relação do homem com a história. Esse fator explicita o fato de a AD não se preocupar com a língua em si, com a gramática, com a organização textual, fatores de difícil compreensão no meio educacional quando o analista se propõe a compor um *corpus*.

Esse analista busca marcas que possibilitem compreender o sentido do texto. Para o analista, todo discurso presentifica outros discursos que não estão visíveis, mas que estão no entremeio do outro, como uma voz que ressoa ao fundo.

Em concordância, Pêcheux (2009), Orlandi (2013), Mazière (2007), Foucault (2013), entre outros autores, destacam que a Análise de Discurso tem como objetivo principal a análise da língua em movimento, é a ação entre os interlocutores que interessam ao analista.

Escolher como base teórica a Análise de Discurso para este trabalho não foi um ato inconsciente, visto que o objeto analisado dialoga com o que diz essa ciência. Analisar o discurso dos estudantes assentados da Reforma Agrária congrega a ideia de movimento entre interlocutores, de fluidez da língua e dos sentidos e da relação de instabilidade desses sujeitos.

Na sequência deste trabalho, apresentamos alguns conceitos trabalhados na Análise de Discurso, entre eles o de Formação Discursiva, Interdiscurso, marcas

ideológicas, o sujeito na AD e o conceito de identidade de acordo com os Estudos Culturais, uma vez que essas teorias nos oferecerão subsídios que nortearão o conceito de identidade nas análises textuais.

Para Schulman (2010, p. 16), “Os Estudos Culturais foram concebidos, desde o início, como um empreendimento interdisciplinar”, ou seja, é um campo de estudos que possibilita a interação de diversas disciplinas. Dessa forma, considerar os preceitos dessa teoria para analisar a identidade do aluno assentado é uma forma de complementar teoricamente nosso trabalho, que está voltado para a Análise de Discurso.

A complementariedade teórica entre os Estudos Culturais e a AD se justificam pelo fato de ambos os campos teóricos estarem interseccionados pela forte relação com o aspecto social dos discursos. Considerando que nosso objeto de estudos diz respeito exatamente a este ponto em comum – o aspecto social do discurso- justifica-se a inserção dos Estudos Culturais em nosso trabalho.

Fortes são os argumentos da coerência em relacionar AD e Estudos Culturais. Johnson (2010, p. 10), destaca que: “Na história dos Estudos Culturais, os primeiros encontros foram com a crítica literária” e que Richard Hoggart fundou o Centre for Contemporary Cultural, em 1964, ligado ao Birmingham University Department. Para Escosteguy (2010, p. 139), o que marca o início dos Estudos Culturais são os textos: *The Uses of Literacy* (1957) de Richard Hoggart, *Culture and Society* (1958) de Raymond Willians e *The Making of the English Working-class* (1963) de E. P. Thompson. A autora menciona esses três autores como os precursores dos Estudos Culturais britânicos, que hoje estão presentes em diversos outros contextos. Ressalta-se, ainda, que Raymond Willians apresenta em sua obra um olhar diferenciado sobre a história literária, conectando-a com a investigação social.

Schulman (2010) relata a origem do Centro de Estudos Culturais e ressalta as contribuições desse para o estudo da cultura e da comunicação do século XX. Sabemos que hoje se fala muito nos Estudos Culturais levando muitos pesquisadores a questionarem o que realmente são e quais os campos de estudos que podem ser contemplados por essa teoria. Johnson (2010) considera que os Estudos Culturais devem ser interdisciplinares, outrossim, destaca esse campo teórico de modo a perpassar todas as áreas e discutir mais os problemas sociais e as relações de poder, pois estão implicados nessa relação. Ao discutir as relações de poder, o autor afirma que:

Enfatizei esses elementos de poder, correndo o risco de alguns desvios do argumento principal, porque as práticas dos Estudos Culturais devem ser vistas no interior deste contexto. Quer tomem como seu principal objeto, os conhecimentos públicos mais abstratos e suas lógicas e definições subjacentes, quer investiguem o domínio privado da cultura, os Estudos Culturais estão necessária e profundamente implicados em relações de poder (JOHNSON, 2010, p. 51).

A posição defendida por Johnson (2010) contribui com a temática discutida em nosso trabalho, pois a questão da terra está implicada numa relação de poder, fortemente marcada nos textos escolares escritos por estudantes assentados. Ao nos reportarmos ao objeto de estudo, retomamos um trecho em que o autor explicita que:

Os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou ainda, por seus objetos característicos de estudo (JOHNSON, 2010, p. 19, 20).

Schulman (2010), por sua vez, afirma também que os Estudos Culturais consistem em uma teoria interdisciplinar, a qual pode perpassar diversas áreas trabalhando com as questões da cultura, da história e da sociedade. Muitos autores ressaltam que os Estudos Culturais não dizem respeito apenas ao estudo da cultura e que os mesmos abordam os mais diversos aspectos sociais. Para Escosteguy (2010):

[...] os Estudos Culturais devem ser vistos tanto sob o ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto sob o ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos. Sob o ponto de vista político, os Estudos Culturais podem ser vistos como sinônimo de correção política”, podendo ser identificados como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Sob a perspectiva teórica, refletem a insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo então, a interdisciplinaridade (ESCOSTEGUY, 2010, p. 137).

Nota-se com bastante clareza, o poder de capilarização dessa área nos mais diversos campos disciplinares de modo a contribuir, significativamente, para pesquisas e discussões nos mais diversos âmbitos sociais. Questões como: o poder, a política, a cultura, a sociedade, assim como as mais diversas situações de desigualdades que marcam as relações sociais e culturais da sociedade são objetos dos Estudos Culturais, entre muitos outros. Embora o escopo dos Estudos Culturais seja bem mais amplo, limitamo-nos, aqui, a apresentar de forma sucinta, alguns aspectos desse importante campo de estudos que corroboram nossa escolha por sua inclusão ao aparato teórico de nosso trabalho.

Passamos agora, às discussões de alguns conceitos mobilizados neste trabalho com base nas duas teorias mencionadas anteriormente.

## **2.2 Repensando as formações discursivas**

Para analisar os textos escritos pelos estudantes assentados, recorreremos a alguns conceitos da Análise de Discurso, entre eles, o conceito de Formação Discursiva - visto como aquilo que pode ou deve ser dito dentro de um determinado contexto.

Ao falar sobre sentido, Orlandi (2013, p. 42) afirma que: “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Assim, afirmamos que o dizer não é pronto e acabado, mas que seu sentido é estabelecido de acordo com a ideologia do interlocutor, de acordo com sua história e suas vivências é que poderá atribuir-lhe sentido. Também, as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem.

Destaquemos o fato de Orlandi (2013) afirmar que o discurso se constitui em seu sentido porque o que o sujeito diz está em uma formação discursiva e não em outra, para ter um sentido e não outro. A autora afirma, ainda, que as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Ou seja, os sentidos são determinados ideologicamente. Evidencia-se ainda que as palavras “falam” com outras palavras, que toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória.

Para que possamos compreender o que foi dito em determinada situação, é preciso sempre observar em que situação produziu-se o discurso. O analista deve notar as condições de produção e verificar o funcionamento da memória, deve remeter o dizer a uma formação discursiva para compreender o sentido do que ali está dito. O intuito do pesquisador é observar como o sentido é estabelecido em um dizer a partir de uma dada formação discursiva. Ao se reportar à memória como espaço em que se alojam determinados dizeres, remete-se ao interdiscurso, o próximo conceito a ser abordado.

### 2.3 O interdiscurso: memória ou esquecimento?

Conforme mencionado por Orlandi (2013), a memória faz parte da produção do discurso, é ela que direciona o pesquisador a compreender que todo o histórico de pesquisa, seja ele através de entrevistas, relatos orais ou textos escritos pelos informantes, retoma o que está na memória e faz parte da história do informante. Para a autora, a memória tem parte nesse contexto quando pensada em relação ao discurso, de modo que nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso - todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, no exemplo, remeter o dizer da faixa a toda a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2013, p 32).

Portanto, todo dizer, tudo aquilo que o sujeito deixa vir à tona no seu discurso faz parte de um conjunto de dizeres que, ao longo de sua história, foram acumulados na sua memória. Ao observar os textos escritos pelos estudantes assentados, que são os sujeitos desta pesquisa, verificamos essa memória inserida em suas histórias, o que se dá quando os mesmos utilizam, por diversas vezes, palavras que remetem a uma situação de luta, enfrentamento, valores à terra e conquistas.

É possível deprendermos que a partir das palavras utilizadas nos textos escritos pelos estudantes que o interdiscurso está presente em toda a cadeia discursiva elencada por eles, confirmando que não há discurso momentâneo, mas que em todo discurso há a presença impregnada de outros discursos. Desse modo, tanto Pêcheux quanto Orlandi atestam a presença do interdiscurso permeando toda a produção discursiva do sujeito, pois ao produzir seus textos, eles trazem palavras que estão na memória por muito tempo, que estavam esquecidas e que são reativadas no momento da escrita, de acordo com o momento em que se produz o discurso, conforme o comentário:

A noção que trabalha a exterioridade discursiva (ou exterioridade constitutiva) é a de interdiscurso. O que define o interdiscurso é a sua objetividade material contraditória, objetividade material essa que, como diz M. Pêcheux (1988), reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (ORLANDI, 2012, p. 39).

Agora, sobre os esquecimentos do sujeito, Orlandi (2013) cita que os sujeitos esquecem o que foi dito em outro momento e esse esquecimento não é voluntário, mas sim uma forma de novas palavras adquirirem novos sentidos, serem preenchidas com outros que já estão arquivadas na memória. Pêcheux (2009) denomina esse fato como esquecimento número 1 e esquecimento número 2.

Concordamos em chamar esquecimento número 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase \_ um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. (...) E o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que, como vimos, esse exterior determina a formação discursiva em questão (PÊCHEUX, 2009, p. 161-162).

Percebemos que ambos os esquecimentos são ativados de acordo com nossa história e não de acordo com a nossa vontade. De modo que, entendemos que o interdiscurso e o esquecimento são processos nos quais o sujeito está inserido e dos quais faz parte para que possa, ao longo de sua história, atribuir sentido a seu discurso e a si mesmo, significando enquanto sujeito constitutivo de sua história. Assim, nossa pesquisa se norteará por esse fator e observará sua ocorrência nos textos selecionados para análise.

Para falar do silêncio nos textos produzidos pelos estudantes que compõem o *corpus* deste trabalho nos reportamos a Orlandi (2013), que considera o silêncio, como a respiração da significação. A autora (2013, p. 83), diz também que “... há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam”. Notamos diversas vezes esse silêncio quando realizávamos a triagem de alguns textos escritos por estudantes assentados. O sujeito cala-se no texto, diante de alguns questionamentos feitos por ele mesmo e esse silêncio não é porque não sabe a resposta ou porque se esqueceu de algum fato, mas sim porque não quer dizer, e o silêncio naquele espaço revela e significa muito mais do que as palavras colocadas no papel. Sobre esse fato, Orlandi (2013) afirma que:

Desse modo distinguimos o silêncio fundador (que, como dissemos, faz com que o dizer signifique) e o silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o silêncio local que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura (é o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer: numa ditadura não se diz a palavra ditadura não porque não se saiba mas porque não se pode dizê-la (ORLANDI, 2013, p. 83).

Os estudantes relatam que querem oferecer uma vida melhor aos pais, mas não descrevem qual é o motivo de quererem isso. Ao não mencionar a situação de pobreza e dificuldade financeira vivenciada pela maioria das famílias acampadas e/ou assentadas ao longo dos anos, os filhos dessas famílias a revelam pela expressão do desejo de ascender profissional e financeiramente como um meio de oferecer melhores condições a seus familiares. É um “não dizer” que significa, que faz sentido dentro do contexto em que estão inseridos, que são os assentamentos da Reforma Agrária. Sobre esse silêncio, a mesma autora (2013) ressalta que numa sociedade como é a sociedade brasileira há sempre uma censura sobre o dizer, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras.

Percebemos esse silêncio no entremeio das palavras distribuídas ao longo dos textos analisados, em especial, nos textos dos estudantes assentados que evitam se posicionar sobre a situação financeira familiar, reportando-se sempre, contudo, ao desejo de oferecer-lhes uma situação melhor. Concordamos com Orlandi (2013, p. 82), ao afirmar que há sempre no dizer um “não dizer”. Destacamos o fato a que se refere esse silêncio, pois quando o estudante diz: “quero me formar e ganhar muito dinheiro para ajudar meus pais” ele silencia outro dizer que é: “os pais não têm dinheiro”. Esse excerto da autora evidencia essa ideia:

Isso só para dar um exemplo de como o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. Isso tem que fazer parte da observação do analista (ORLANDI, 2013, p. 84).

O “não dizer”, ou o “silêncio”, não ocorrem aleatoriamente, mas sim de modo consciente pelo sujeito, que, ao silenciar-se, faz com que esse silêncio signifique, tenha sentido. Para Orlandi (2012, p. 128), há duas formas de silêncio: “1. Silêncio Fundador, que é aquele que existe nas palavras, o necessário, a respiração para que haja sentido; e 2. Política do silêncio: visto como silêncio Constitutivo (não dito) e silêncio Local ou Censura ( o que é proibido dizer, em uma determinada conjuntura)”. Pode-se observar que o silêncio que aparece nos textos de nossa análise é o Constitutivo, porque o sujeito tem consciência do fato – o qual poderia ser relatado, mas omite o dizer, e mesmo assim o fato significa. O excerto a seguir é uma ilustração teórica do que afirmamos:

Em princípio o silêncio não fala, ele significa. Se traduzirmos o silêncio em palavras há transferência, logo, deslizamento de sentidos, o que produz outros efeitos. Isto se deve ao fato de que mesmo se o silêncio não fala, enquanto forma significante, ele tem sua materialidade, sua forma material específica (ORLANDI, 2012, p. 129).



O silêncio Constitutivo aparece também no início da coleta de dados quando não obtivemos respostas às indagações a respeito da ausência de material (textos dos alunos a ser disponibilizados pelos professores), detalhe que será especificado mais detalhadamente na metodologia. O silêncio foi estrategicamente utilizado por nossos informantes, ao “não dizerem” que não queriam disponibilizar material para a pesquisa. Neste trabalho, percebemos o significado desse silêncio em diversas situações, o que nos remete novamente às considerações teóricas de Orlandi, de que o silêncio não fala, ele significa como aponta o fragmento:

O silêncio é discurso. Mas ele tem sua materialidade própria, suas formas próprias de significar, fazendo significar de seu modo particular a interpretação, logo, a ideologia, através de mecanismos diferentes dos das palavras. (...) O silêncio é a garantia desta necessidade, pois o não-dito, o silêncio, significa. Os sentidos silenciados migram para outros objetos simbólicos atestando sua necessidade (ORLANDI, 2012, p. 130).

Em outras palavras, para compreendermos um discurso, devemos perceber o que ele cala. E foi a partir dessa visão que buscamos compreender o que o não dito nos textos ou o silenciado por nossos informantes, de fato revelariam nas nossas análises.

Na sequência, algumas considerações sobre as marcas ideológicas e o sujeito na Análise de Discurso.

## **2.4 As marcas ideológicas como partes do contexto social**

Acerca das marcas ideológicas que estão presentes na prática cotidiana do sujeito, recorreremos a Pêcheux (2009) que trabalha com esse conceito de modo bem completo. Conforme o autor a língua sem ideologia não produz sentido e o sentido não se apreende só com palavras. Visto que o homem atua com as práticas sociais, não há como tratar a língua fora da ideologia, o que requer que seja tratada como parte do contexto de produção e organização dos dados discutidos neste trabalho.

No entanto, para Pêcheux ainda há necessidade de esclarecer pontos relacionados à teoria das ideologias, à prática de produção dos conhecimentos e da política, pois a ideologia não é o único dispositivo teórico mobilizado nesse contexto, destacando que a luta de classes atravessa todo o conjunto de produção e passa por aquilo que Louis Althusser (2013, in Oliveira) chamou de “aparelhos ideológicos de Estado”. Ao adotar o termo, pretendeu-se destacar vários aspectos decisivos e evocar o

fato de que as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas, como demonstrado pelo comentário:

Os conceitos de Estado e de aparelhos ideológicos de Estado são definidos por Althusser a partir da crítica que ele dirige à noção de Estado construída pelo marxismo. (...) O Estado é, a um só tempo, a instituição que detém o poder político e, portanto, a autorização para o uso de seus aparelhos de repressão. (...) Os aparelhos repressivos de Estado compreendem o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais e as prisões, por exemplo. Os aparelhos ideológicos de Estado são a escola, a família, a justiça, os partidos, os sindicatos políticos, a mídia e as igrejas (SILVA, 2013, p. 84-85).

Muitos autores reafirmam a posição de Pêcheux sobre ideologia, entre eles pode-se mencionar Orlandi (2012, p. 31), ao ressaltar que: “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”. Na citação, observamos que a ideologia faz parte de todo dizer, que não há um dizer que esteja no vazio, desprovido de qualquer posicionamento ideológico, pois ao falar, o sujeito traz para a superfície aquilo que está incutido na sua memória. Adicionalmente, Orlandi disserta que:

A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo (ORLANDI, 2012, p. 31).

Percebemos que para Pêcheux e Orlandi é notório que a relação língua-discurso amplia a própria noção de ideologia, a qual deixa de ser vista apenas como um conjunto de representações, para ser considerada como prática significativa advinda do imbricamento entre sujeito, língua e história.

Não há sujeito sem ideologia, porque esses estão intrinsecamente ligados. O discurso a materializa e ao mesmo tempo é materializado pela língua, complementando-se pelo fato de que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois ela constitui o sujeito discursivamente nas mais diversas situações, ele não precisa se autodenominar, se caracterizar ou se identificar, pois, são as evidências marcadas ideologicamente que o caracterizarão enquanto sujeito.

## **2.5 O sujeito na perspectiva da análise de discurso**

Para Benveniste (1995, p.286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua

realidade que é a do ser, o conceito de “ego””. Diante dessa afirmação, destacamos que é através da linguagem que o sujeito assentado – objeto de nossa pesquisa - fundamenta sua história, torna-se daquele lugar porque está inserido nele, nasceu como sujeito assentado a partir da criação daquele assentamento. Percebemos esse fator em Benveniste (1995) quando o autor afirma que não é a história que dá vida à linguagem, mas é a linguagem que constitui a história.

Na perspectiva da Análise de Discurso, de acordo com Orlandi (2012, p. 75), “(...) sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo”, ou seja, no momento em que se atribui sentido ao discurso, constitui-se o sujeito. A autora diz ainda que: “não há discurso sem sujeito” (Orlandi, 2013, p. 47). Nota-se que o mesmo sujeito pode se ressignificar em cada espaço. Desse modo, relacionando sujeito/corpo/linguagem/sociedade, visamos compreender como o corpo, pensando-se a materialidade do sujeito, sua historicidade, é significado em um ou outro espaço de existência, considerando que o espaço significa (ORLANDI, 2012).

Afirmamos que o sujeito é constituído ideologicamente. Evidencia-se esse fato em outro trecho mencionado por Orlandi (2013, p.46): “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Nesse excerto, constatamos o que a autora considera sobre o sujeito, sobretudo ao afirmar em outro momento que: “Por sua vez, a evidência do sujeito, a de que somos sempre já sujeitos, apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia”. Tal posicionamento remete-se aos preceitos de Pêcheux (2009), ao afirmar que são as evidências que fazem com que algo tenha determinado sentido, ou seja, são as evidências que dizem o que é um sujeito dentro de determinadas situações.

Buscamos, ainda, de acordo com o dicionário de AD, um conceito específico para o sujeito. De acordo com Charaudeau (2004, p.457):

O sujeito do discurso é uma noção necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição do sujeito falante (ou do locutor) com relação a sua atividade linguageira. Ela leva a considerar as relações que o sujeito mantém com os dados da situação de comunicação na qual ele se encontra os procedimentos de discursivização, assim como os saberes, opiniões e crenças que possui e que supõe serem compartilhados pelo seu interlocutor. Sua competência não é mais simplesmente linguística, ela é ao mesmo tempo comunicacional, discursiva e linguística.

Ou seja, para a Análise de Discurso, o sujeito é a posição exercida por um indivíduo dentro de uma situação de comunicação, e assim, a partir do conceito de sujeito passamos a discutir o conceito de Identidade abordado nos Estudos Culturais e também na Análise de Discurso.

## 2.6 Identidade: marcas e possibilidades

Para mostrar uma noção de identidade em pleno século XXI, faz-se necessário dimensionarmos o valor de tal palavra. Em um primeiro momento, buscamos semantizá-la de acordo com o dicionário *Houaiss* (2009) e, em seguida, conceituá-la tomando por base os teóricos como: Canclini, Bhabha, Hall e Orlandi para que possamos apresentar teoricamente noções sobre o conceito dessa palavra.

No Dicionário *Houaiss* (2009), identidade é um substantivo feminino que apresenta os seguintes conceitos: “1. Conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo. 2. Consciência da própria personalidade (crise de identidade). 3. O que faz que uma coisa seja da mesma natureza que outra (identidade, sempre igual).” É importante deixar claro, contudo que o conceito semântico não corresponde ao que alguns teóricos abordam em suas pesquisas.

Dessa forma, evidenciamos o conceito de identidade de acordo com a visão dos Estudos Culturais e a Análise do Discurso, teorias que podem nortear as reflexões a respeito da problematização dessa questão. Pensar a identidade como conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo, não corresponde mais ao conceito pós-moderno de identidade. Para Canclini (2013, p. XXIII):

Os estudos sobre narrativas identitárias com enfoques teóricos que levam em conta os processos de hibridação (Hannerz; Hall) mostram que não é possível falar das identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação.

Para falar de identidades, concordamos com o autor quando afirma que a identidade não é um conjunto de traços fixos, nem pode ser uma marca de um povo, a identidade é sim passível de ser ressignificada. Sobre essa questão, retomamos a afirmação de Hall (2006) ao dissertar que a identidade é móvel e nunca está completa, pois se reconstrói sempre. Dessa forma, nos reportamos ao mais uma vez a Canclini que pontua:

Estudar o modo como estão sendo produzidas as relações de continuidade, ruptura e hibridização - entre sistemas locais e globais, tradicionais e ultramodernos - no desenvolvimento cultural é, hoje, um dos maiores desafios para se repensar a identidade e a cidadania (CANCLINI, 2008, p. 138).

Numa sociedade marcada por diferenças e mudanças, o desafio atual é o de se pensar como um sujeito que está inserido em um mundo globalizado, marcado por tantas diferenças, é capaz de sustentar e ter a sua própria identidade, de construir e reconstruir essa identidade, já que, de acordo com Hall (2005), o conceito de identidade está em constante transição, uma das marcas do período pós-colonial. A reflexão de como um determinado sujeito pode repensar a sua identidade enquanto indivíduo participativo e inserido neste processo de globalização e mundo pós-moderno é um questionamento feito por muitos. Para Hall (2005, p.13):

A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

O autor enfatiza que os conceitos de identidade são transitórios e que é difícil especificar apenas um conceito. Para discutir a questão relativa à identidade é preciso se atentar a conceitos que demonstram que a identidade é uma construção discursiva pela qual o sujeito se posiciona individualmente ou no seio social. Desse modo, é possível pensar a identidade como um processo em constante transição e que pode ocorrer na relação do sujeito com o meio social, a cultura, os símbolos, de acordo com os valores que vai assimilando. Esse processo é descrito no comentário:

As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, 1996, p.112).

Faz-se necessário pensarmos a identidade como uma forma de o sujeito se constituir discursivamente, pressupondo que não há uma certeza, que são posicionamentos discursivos que possibilitam a afirmação identitária do sujeito. Bhabha (1998) preconiza que o conceito de identidade é muito além do que a palavra em si representa, falar da identidade para esse autor é situar o sujeito em dois polos,

colocando-o numa situação binária, na qual para ser uma coisa, um sujeito não pode ser outra, conforme pontuado no trecho:

A identificação ambivalente do mundo racista – movendo-se em dois planos sem ser de modo algum incomodado por ele, como diz Sartre sobre a consciência anti-semítica – gira em torno da ideia do homem como sua imagem alienada; não o Eu e o Outro, mas a alteridade do Eu inscrita no palimpsesto perverso da identidade colonial (BHABHA, 1998, p. 75).

Reportar-se à questão de identidade é sempre muito complexo. Charaudeau (2015) destaca que a identidade não é apenas um problema do indivíduo, mas também dos outros, ou seja, o problema de si por meio do olhar dos outros, o modo como o outro vê, analisa, percebe. O tempo todo o sujeito é marcado pelas observações do outro.

No entanto, Castells (2001) enfatiza que: “Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização”. O autor também destaca que a construção social da identidade, do ponto de vista sociológico, sempre acontece em uma relação de poder e apresenta três formas e origens de construção de identidades:

1. Identidade legitimadora: é aquela que é introduzida por instituições dominantes da sociedade;
2. Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência.
3. Identidade de projeto: quando os atores sociais usam de qualquer tipo de material cultural para construir uma nova identidade como meio de se reconstruir socialmente (CASTELLS, 2001, p. 24).

A partir das concepções de identidade apresentadas, acreditamos que devemos levar em conta o conceito de identidade de projeto para pesquisar e compreender a identidade do estudante assentado. Propomos esse conceito por acreditarmos que o jovem que está inserido no contexto de luta, que é o da Reforma Agrária, encontra-se em uma situação desvalorizada ou estigmatizada pela sociedade. No entanto, ele, consegue ressignificar a sua identidade ao se apropriarem do estudo e ascenderem socialmente, ou seja: “os atores sociais usam de qualquer tipo de material cultural para construir uma nova identidade como meio de se reconstruir socialmente” (CASTELLS, 2001, p. 24). Ressalta-se que para o analista de discurso a questão de identidade está ligada ao simbólico, ao histórico.

Para Orlandi, (2012) identidade é um movimento na história e na relação com o social, o sujeito se relaciona com o outro a partir de sua identidade, ou seja, ao se

identificar como outro sujeito estabelecem-se as diferenças que os individualizam e que os constituem enquanto sujeito.

Faz parte do sujeito, em sua diferença, pensar a unidade para identificar-se, assim como também faz parte desse mesmo sujeito – o da modernidade e o da contemporaneidade – ter de referir-se a uma pátria para ter uma identidade “nacional” (ORLANDI, 2012, p. 130).

Sobre essa mesma questão, Charaudeau (2015, p.18) ressalta que:

A percepção da diferença do outro constitui, antes de mais nada, a prova da própria identidade. É o princípio da alteridade. É essa diferença do outro que faz com que eu olhe para mim mesmo, comparando-me a ele, procurando detectar os pontos de semelhança e de diferença; do contrário, como perceber os traços que me seriam próprios.

Tomando como base os conceitos, temos que o sujeito se constitui, ou seja, constitui a sua identidade discursivamente, a partir do seu olhar para o outro, de como o outro é constituído para que, a partir das diferenças, possa identificar-se.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 1996, p 109).

Para Orlandi (2012), a formação discursiva representa o lugar de constituição do sentido e de identificação do sujeito. A autora evidencia esse fator porque a noção de formação discursiva é que permite compreender o processo de produção dos sentidos e sua relação com os sentidos. O sujeito se constitui a partir do momento em que atribui sentido a si mesmo e ao meio em que está inserido. A partir daí, constrói e/ou reconstrói a sua identidade. Observa-se que é a partir do local e da posição que ocupa que o sujeito se identifica como tal. Orlandi (2013, p.49) explicita que:

Nesse sentido é que os sujeitos são intercambiáveis. Quando falo a partir da posição de “mãe”, por exemplo, o que digo deriva seu sentido em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho às altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?” ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é a mãe falando, é a sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso a significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo, na posição de professora, de atriz, etc.

Percebemos, assim, que a identidade é uma construção que se dá a partir do discurso, do momento e da posição que o sujeito ocupa, ou seja, a posição que o sujeito

ocupa dentro de uma dada formação discursiva é que demonstra a sua identidade. Dessa forma, pode-se pensar que o indivíduo possui múltiplas identidades e que estas se deslocam o tempo todo, dependendo de como o sujeito é representado ou interpelado no meio social.

Para finalizar os conceitos mobilizados para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos nos reportar às “Desigualdades Sociais” que é uma marca evidenciada nos discursos que compõem o grupo pesquisado.

## **2.7 Desigualdades: presenças ou ausências**

Ao se considerar as desigualdades sociais nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira um dos últimos espaços a serem lembrados é o ambiente escolar, a despeito de sua acentuada heterogeneidade. Todavia, é previsível que ao buscar analisar o discurso que permeia esse espaço, o fantasma da desigualdade venha à tona nas mais diversas situações, como a que se percebe na relação do aluno assentado no ambiente escolar - cenário da nossa pesquisa - no qual ocorre um apagamento da identidade desse estudante, que se camufla no entremeio das interações entre os sujeitos.

Para melhor especificar o termo “desigualdade” neste trabalho, procurou-se semantizá-lo contrastando-o com o conceito de igualdade a fim de traçar um paralelo entre ambos. De acordo com o Dicionário Aulete online: “IGUALDADE (s.f.) 1. Qualidade, condição ou estado do que é igual; 2. Uniformidade, identidade, regularidade; 3. Equidade, equivalência, justiça.” O verbete “desigualdade” é definido pelo mesmo dicionário como : “DESIGUALDADE (s.f.) 1. Condição do que é desigual ou diferenciado; 2. Ausência de equilíbrio; 3. Variação, inconstância, volubilidade (desigualdade de horários); Em que não há regularidade, que está desnivelado (desigualdades na topografia).”

Ao observarmos os dois termos, notamos que é evidente que, dentro de uma situação de desigualdade, haja uma total ausência de equilíbrio, de condições, de semelhanças. Refletindo-se sobre tais conceitos em relação à escola, nota-se que esta ao ser vista como espaço de interação, respeito e cidadania, pode estar falhando quando se trata de equilibrar e harmonizar as diferenças sociais. Paulo Freire (1991) diz que a Escola é um espaço privilegiado para pensar e que a Educação deve estar de acordo com os valores que guiam a sociedade. Vista assim, a escola deve ser o lugar em que as



dificuldades e os problemas causados pelas diferenças devem ser pensados, encarados e resolvidos. Para o autor:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa (Paulo Freire, 1991, p.126).

Evidencia-se que a escola pode ou deveria ser o lugar ideal para administrar as diferenças sociais. Uma vez que há diferença e problematizarmos essa questão no âmbito escolar começa pelas reflexões a respeito do significado da palavra “diferença”. De acordo com o dicionário Aulete (2016) notamos que: “DIFERENÇA (s. f.) 1.Qualidade do que é diferente; 2.Falta de igualdade ou de semelhança; 3.Variedade, diversidade; 4.Distinção; 5.Modificação, mudança, alteração; 6.Desavença; 7. Divergência”. Diante disso, ao relacionarmos o conceito de diferença ao espaço escolar, compreende-se que o espaço que poderia ser ideal para que as diferenças e a falta de igualdade fossem sanadas, não desenvolve esse processo educativo. A Escola, de acordo com nossas observações, não diminui esse “muro” que, mesmo invisível, perpetua-se entre as diversas camadas sociais dentro e fora dos ambientes escolares.

Para melhor abordar esse assunto, buscamos alguns conceitos relativos às desigualdades sociais de alguns teóricos que trabalham com essa problemática como Landowski, Boaventura, Canclini, Bhabha, Castells e outros, a fim de dialogar com esse tema dentro dos estudos da análise do discurso do estudante assentado.

Santos (2003, p 29), enfatiza que “a relação de diferenciação é uma relação de desigualdade que se oculta na pretensa incomensurabilidade das diferenças”. O mesmo autor ressalta que negar o outro é uma forma de impor uma identidade dominante. Ou seja, apaga-se o outro, neutraliza-se sua identidade, deixando-o num vácuo, em que ele não se identifica com a identidade do dominante, mas também não consegue tornar visível a sua.

Relacionando-se este conceito ao objeto de nossos estudos, constatamos que o apagamento do estudante assentado na sala de aula realça a presença do estudante não assentado como dominante, mesmo que implicitamente. Para Santos (2003, p. 30): “A identidade dominante é ambivalente, pois mesmo a negação total do outro só é possível

mediante a produção ativa da inexistência do outro”. É uma relação de consequência em que o outro torna-se invisível diante de uma identidade dominante.

Para Santos (2007):

Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social (SANTOS, 2007, p.10).

Não possibilitar o acesso do outro, nos mais diversos setores sociais, culturais e de aprendizagem é uma forma de excluí-lo socialmente. Existem muitas formas de exclusão, mas a que se apresentou aos nossos olhos enquanto pesquisadores, foi aquela em que o sujeito se recusa a não notar a presença do outro, invisibiliza-o dentro de um processo sociointerativo de aprendizagem.

O que se percebeu no ambiente que foi o cenário desta pesquisa é que a comunidade escolar é consciente da presença de alunos advindos dos assentamentos da região, pois comprovou-se esse fator nos dias em que realizávamos a coleta de dados e os funcionários (professores, coordenadores e administrativos) informaram detalhadamente a ausência, a presença e o número de alunos que são assentados em cada turma. Ou seja, o sujeito, mesmo consciente da presença do outro, desconsidera-o em seu discurso e em suas práticas.

Ocorre que, é do conhecimento da equipe educacional a presença desses alunos, mas não há respaldo para que os atendam em suas peculiaridades e necessidades de interação e aprendizagem, como notamos no depoimento em que o estudante relata que “perde notas” por não poder vir até a cidade fazer o trabalho em grupo, ou porque o ônibus quebrou. Para Landowski (2002, p.06): “... o grupo dominante não rejeita ninguém, e se pretende, ao contrário, é por princípio, generoso, acolhedor, aberto para o que vem de fora”. Esta abertura, no entanto, quando se trata do ambiente escolar, se dá apenas na superfície, porque todos daquele ambiente identificam quais são os estudantes assentados, mas apagam as diferenças no momento em que os massificam dentro de um mesmo contexto. Para incluir é preciso reconhecer que as diferenças são marcas de exclusão evidenciadas pela situação social, cultural e política que coloca os alunos assentados numa situação díspar em relação aos demais que frequentam a mesma escola.

Outro exemplo do que abordamos em relação ao que ocorre nos contextos escolares em relação ao apagamento e à homogeneidade dentro dos ambientes escolares, ocorre quando nos reportamos às situações corriqueiras com as quais nos deparamos no dia-a-dia, fora desse contexto. As pessoas cruzam com crianças trabalhando nos semáforos das grandes cidades, diariamente, ou com pedintes nas portas das agências bancárias, igrejas, supermercados e outros, e essa situação está tão cristalizada, que a tratam como natural, ou invisibilizam-na, de modo a não se deixar impactar pela brutal desigualdade social que impera em cada uma dessas situações. Landowski (2002, p. 10) afirma que: “assimilação e exclusão não passam, em definitivo, das duas faces de uma única e mesma resposta à demanda de reconhecimento do dessemelhante: “Tal como se apresenta você não tem lugar entre nós””. E a melhor forma de não conceder um lugar ao dessemelhante é negar, ou apagar a sua identidade, de modo a não visualizá-lo em determinados contextos.

Contudo, para negar, antes é preciso reconhecer a existência do outro. É perceptível um incômodo com essa presença, pois considerar os contrastes, as diferenças, demanda um tratamento diferenciado, exige reformulações, questionamentos e, por que não dizer, desconfortos e constrangimentos. Então, tratar o outro como igual é apagar o diferente, o desigual. Lopes (2007, p.21), afirma que: “A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela”. Sobre o mesmo assunto, Landowski (2002) ressalta que o reconhecimento à diferença é que pode conferir valores a cada coisa. O autor destaca que:

Com efeito, o que dá forma à minha própria identidade não é só a maneira pela qual, reflexivamente, eu me defino (ou tento me definir) em relação à imagem que outrem me envia de mim mesmo; é também a maneira pela qual, transitivamente, objetivo a alteridade do outro atribuindo um conteúdo específico à diferença que me separa dele (LANDOWSKI, 2002, p. 4).

Apagar o outro ou invisibilizá-lo é uma forma de desigualdade produzida pela busca de uma igualdade que marca os espaços sociais. No caso da escola, a comunidade escolar sabe e reconhece cada estudante advindo dos assentamentos da região, identificando-os administrativamente por nome e assentamento que reside – talvez por situar-se em um município pequeno, por ser uma única escola estadual que oferece o Ensino Médio. Tal reconhecimento, contudo, fica no âmbito meramente administrativo, pois, ao mesmo tempo, a escola não atende as especificidades desses estudantes, como

no caso citado em um depoimento que um jovem menciona não ter notas porque não conseguiu vir à escola. São marcas flagrantes dessa desigualdade no ambiente escolar e fica evidente a falta de inclusão social.

Conforme Garcia (in Lara 2015, p. 80), inclusão: “... equivale ao direito a ter direitos”. Assim, acreditamos que não respeitar as diferenças e não considerá-las é expandir o desequilíbrio, camuflando a exclusão e acentuando as desigualdades sociais. Para Santos:

Atendendo a que a exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animadas por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença (SANTOS, 2007, p. 21).

Sublinhando a exposição do autor, há que se destacar o reconhecimento da diferença como uma forma de tornar os indivíduos iguais, pois ao não perceber as diferenças evidenciadas pelos estudantes assentados no ambiente escolar, a escola inviabiliza reconhecer as marcas das desigualdades dentro do ambiente de aprendizagem. Não atender a um público tão heterogêneo que compõe as turmas de sala de aula de modo a perceber essa heterogeneidade e, com isso, as diferenças, é uma forma de silenciar ou apagar a identidade de cada sujeito que compõe esse público. Para Garcia (in Lara 2015, p.85):

Trata-se da desigualdade e da exclusão. Enquanto o termo desigualdade econômica implica a distribuição diferenciada entre seus participantes do que é produzido dentro de uma sociedade, a exclusão significa pôr para fora, expulsar indivíduos ou grupos sociais de um espaço de igualdade social.

O excerto citado aponta a desigualdade como fator econômico, a qual não abordamos neste trabalho. Nossa perspectiva de desigualdade a distingue como marca de exclusão social que afasta, que distancia, que deixa à margem aquele que não tem pertencimento ou que, por quaisquer razões, não faz parte de determinado grupo social.

Abordar o assunto sobre as desigualdades sociais neste trabalho é uma forma de demonstrar o quanto o jovem, o adolescente brasileiro, apesar de todos os avanços garantidos por lei, e que estão registrados no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), encontra-se em situação de vulnerabilidade social. Segundo Garcia

(2009), o país foi o primeiro da América Latina a elaborar uma legislação que atende os direitos e a defesa das crianças e adolescentes, todavia, ainda está longe de ser uma prática dentro da sociedade, em especial nos setores educacionais pesquisados, os quais deveriam primar por manter o equilíbrio social, garantindo o que esse termo expressa: “Igualdade entre duas ou mais forças opostas; equiparação; proporcionalidade”.

Em continuidade ao nosso trabalho, segue o capítulo III, onde traçamos a metodologia utilizada, os textos selecionados e as análises nas quais, aplicamos os conceitos aqui apresentados.

### CAPÍTULO III

*“E, nos diferentes lados, as mesmas  
palavras não tem o mesmo sentido”.*

*(ORLANDI, 2012, p. 28).*

### A análise: Caminhos e Procedimentos

Neste capítulo, relataremos os caminhos percorridos para a coleta de dados, as dificuldades, apoio, triagem, e os procedimentos para a coleta, a seleção e análise dos textos escritos para os alunos assentados. Após, essa seleção foi feita a transcrição e a análise dos textos selecionados.

Além disso, Traçaremos o percurso que os alunos assentados fazem diariamente para frequentarem uma escola e as dificuldades que enfrentam para serem aceitos e se manterem em uma sala de aula da única escola pública do município.

O trabalho de análise de discurso leva o pesquisador a traçar determinados caminhos e procedimentos para que sua atuação aconteça de modo imparcial, sem que o mesmo interfira nos dados a serem analisados. Alguns autores consideram que esse fato é quase impossível porque, ao se coletarem os dados, fazer a escolha para a análise, já ocorre uma seleção por parte do analista, uma vez que, ao estabelecer a análise de um e não de outro objeto/discurso, ocorre uma seleção subjetiva. Para Orlandi (2013, p.65):

Há uma passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o *corpus* já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado.

Para a autora, esse primeiro olhar sobre o objeto a ser analisado, o que ela chama de “material bruto”, é que torna possível analisar o que é dito em um determinado discurso e o que é dito em outros e em outras condições. Ou seja, o motivo pelo qual a memória retoma alguns dados que estavam “congelados” e não outros. A partir desse fato, o analista também faz sua escolha para proceder à análise.

O caminho a ser percorrido para efetuar-se uma análise é como diz o poeta Olavo Bilac (2010): “Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua”. Assim, analisar o discurso requer não um olhar superficial, geral, sobre o objeto, e sim vários olhares, várias retomadas, tentando vislumbrar as marcas singulares que evidenciarão o sujeito discursivo e que possibilitarão ao analista um trabalho mais complexo e lapidado.

Mazière (2007) ressalta a posição defendida por outros autores e enfatiza que o analista de discurso não é nunca uma pessoa neutra. Ele deve assumir uma posição quanto à língua, uma posição quanto ao sujeito, e igualmente, construir um observatório

para si. O autor propõe ainda um questionamento sobre o papel “não neutro” do pesquisador, se esse constrói a sua interpretação ou se ela já é um resultado pré-determinado.

Acreditamos que o que o pesquisador tem é uma hipótese, somente a coleta, a análise dos dados e todo o procedimento de análise fornecerão respostas para as hipóteses levantadas. Para encontrar respostas percorremos um longo caminho que será delineado a seguir.

### **3.1 O que é ser um aluno assentado hoje**

Percorremos o caminho que os alunos assentados do município de Juti fazem para ir e vir dos assentamentos em que residem até a única escola pública que oferece o Ensino Médio na cidade. Apesar da proximidade dos assentamentos com a cidade (conforme imagens inseridas no capítulo I), esses estudantes ficam horas dentro de um ônibus escolar até chegar à escola. Fizemos o percurso de carro, saindo da cidade de Juti até o Assentamento Guanabara e Sebastião Rosa da Paz, e gastamos em média 15 minutos. Mas, o mesmo não acontece com esses estudantes que saem de suas casas até três horas e meia, antes do horário de entrada para que possam chegar a tempo. O transporte escolar passa por várias fazendas, aldeias, sítios, chácaras, até chegar à escola. Ao Acompanharmos o momento da saída desses estudantes da Escola, confirmamos o intenso movimento dos ônibus escolares que param nas proximidades do portão de entrada e saída de alunos e percebemos que são estudantes de várias faixas etárias que são transportados dos assentamentos, da zona rural e das aldeias da região até a Escola 31 de Março. Fotografamos um desses momentos para atribuir veracidade aos fatos relatados, conforme já mencionamos anteriormente, na imagem 12.





**Imagem 13-** Fotografia dos transportes escolares dos Assentamentos.

Observando o percurso e analisando as fotografias podemos compreender o relato de um estudante que diz:

Sou Ralissa Celine Mezzon\*, (nome fictício) estudo desde a 1ª série na Escola Estadual 31 de Março, até hoje que faço 3º ano do Ensino Médio. Sempre vim de ônibus. E da 1ª a 4ª série, eu estudava no período vespertino, quando estudava no período vespertino, eu saía 10h30min de casa e voltava 18h30min. Confesso que quando estudava a tarde eu não gostava muito porque tinha muitas vezes que o ônibus quebrava e quando quebrava aí eu chegava 22h30min da noite, 24h (sic), até conseguir outro ônibus. A estrada era péssima, então, era difícil, e a questão que a gente por estudar (sic) na propriedade rural sofria, sofria um pouco, porque quando fazia o trabalho de classe ninguém queria fazer com a gente porque, assim falavam que era ruim, porque a gente nunca ia poder ir para a cidade fazer ele, e quando tinha feira científica, que tinha que elaborar alguma coisa, que tinha que vir nos outros períodos para apresentar, eles também não queriam fazer com a gente, porque alegavam que a gente ficava dependendo deles porque também não tem a questão da internet, lá tem essas coisas, eles achavam que iam ter que carregar a gente nas costas, aí eu sempre via essas dificuldades. Com isso, a gente perde ponto com o professor, porque eles podiam, pessoas da cidade podiam vir nos outros períodos para apresentar trabalhos e a gente não. A gente só tinha o nosso período para apresentar, e ainda (...) e aí a gente buscava fazer sempre com o pessoal do mesmo assentamento que a gente, inclusive teve uma apresentação de trabalho eu tive que fazer com minha amiga e com meu amigo o Breno e a Tainara, porque a gente mora no mesmo assentamento e tal e aí ninguém quer fazer com a gente, a gente sempre fica excluída (sic) (MEZZON, RALISSA CELINE. Relato gravado com mídia pela pesquisadora em 06/11/2014 no assentamento Guanabara. \*Todos os nomes de estudantes que compõem o *corpus* do trabalho são fictícios, com o intuito de preservar a identificação dos mesmos).

Notamos que a fala dessa estudante confirma o que a pesquisadora percebeu ao percorrer os assentamentos e demarcar o tempo médio que os jovens ficam na estrada, entre o assentamento e a escola. Assim sendo, entendemos que para concluir seus

estudos, o aluno não depende apenas do ir e vir para a escola, pois há trabalhos, pesquisas, tarefas a serem realizadas e a escassez do tempo dificulta a realização das mesmas.

A partir dessa observação, procuramos trabalhos/pesquisas ou quaisquer estudos que nos revelassem a preocupação dos estudiosos da região sobre o impacto que esse processo pudesse causar nesses estudantes. Encontramos trabalhos que retratam o histórico dos assentamentos, o processo de loteamento, a divisão dos grupos, o trabalho das mulheres camponesas, entre outros. No entanto, não encontramos nenhum trabalho que se reportasse aos jovens estudantes assentados, sua formação identitária enquanto sujeito daquele espaço ou sobre sua rotina.

Dessa forma, ganhamos mais razões para continuarmos a nossa pesquisa: a necessidade de delinear quem é esse estudante, qual a sua relação com o outro estudante que não é assentado, como ele enfrenta essa situação todos os dias, de que forma este fator pode influenciar na identidade e na formação profissional desses jovens.

Poderíamos dizer que a curiosidade do pesquisador foi ativada, mas na verdade, a visão de professora ganhou impulso diante dessa situação. Percebe-se que o professor na sua sala de aula, acostumado a lidar com inúmeras situações adversas, muitas das vezes não nota que no seu dia a dia, ali tão próximo, há uma barreira quase intransponível que separa o estudante assentado dos outros estudantes. Na correria da sua rotina de educador, não percebe que aquele aluno não está sendo inserido nos grupos de pesquisa, sendo que diversas situações passam despercebidas, sem relevância, conforme mencionado pelo estudante. O fato é confirmado pela pesquisadora, pois, conforme já mencionado, ela foi professora nessa mesma escola durante alguns anos e, a partir dessa realidade, surgiu o interesse pela referida pesquisa.

O aluno que não foi aceito no grupo, pelo fato de residir em um assentamento, sente mais uma vez a dor da exclusão, do silêncio. Para ele é mais uma situação de luta, de enfrentamento, como tantas outras que já vivenciou junto com sua família. Quando uma aluna relata em um texto escolar, que o sítio é uma terra que “podemos chamar de nossa”, notamos que o lugar “sítio” é um espaço em que foram assentados, como um mecanismo de aquietação, como a poeira que levanta e que precisa voltar ao seu estado de origem e aquietar-se sobre a terra. Percebemos que o mesmo processo ocorre com o ambiente escolar, e visto que ela não considera o espaço escolar como seu, prefere não

questionar, não lutar por aquele espaço, e segue aceitando ser excluído dos grupos de trabalho.

A ausência de trabalhos sobre a identidade do estudante assentado e que discutam essa situação revelam que não há um olhar sobre o estudante assentado daquela região e que eles são vistos pela escola como mais um, que esse olhar homogêneo do sistema escolar não percebe as diferenças ou as ignora, considerando que a heterogeneidade não ocorre no ambiente escolar, em relação aos jovens que frequentam uma mesma sala de aula. Esse fator nos leva a questionar se não há pesquisas voltadas para essa questão por considerá-las sem relevância para a comunidade escolar ou se o silêncio é uma maneira de não perceber as diferenças ideológicas e aquietá-las.

No depoimento da estudante relatado anteriormente, observamos que ela se vale de palavras e expressões como “excluída”, “carregar a gente nas costas”, “professor tira nota”, “sofria porque ninguém quer fazer trabalho junto”. Depreendemos a partir desses trechos, a ausência de uma política educacional da escola para a inserção desses estudantes nos grupos de trabalhos e também demonstra o apagamento da identidade desses estudantes em sala de aula. Fica evidente que os mesmos são tratados dentro de uma homogeneidade invisível, utilizando os mesmos mecanismos avaliativos, sem oferecer oportunidades diferenciadas de retomadas de trabalhos e aprendizagem. Nota-se essa questão, porque não constam trabalhos, pesquisas ou projetos para que haja maior inserção e interação desses estudantes com os grupos formados em sala de aula para realização das atividades.

Santos (2003, p 29), enfatiza que “A relação de diferenciação é uma relação de desigualdade que se oculta na pretensa incomensurabilidade das diferenças”. Aqui, notamos que ao invisibilizar o outro, parte-se do pressuposto que todos são iguais, mas que no ambiente escolar, a falta de uma política diferenciada, ressalta o nível de desigualdade social nesse contexto.

Desse modo, dimensionando um olhar sobre o aluno assentado, que frequenta a Escola Estadual 31 de Março no município, iniciamos um processo de observação, coleta de dados e pesquisa junto aos alunos, professores e comunidade para traçarmos um perfil desses jovens.

### 3.2 Conjuntura e metodologia: lugar ideal

A proposta para a realização deste trabalho surgiu quando a pesquisadora trabalhava como professora do Ensino Médio na Escola Estadual 31 de Março no município de Juti-MS. No decorrer do seu trabalho em sala de aula, percebia uma disparidade ideológica, social e cultural na relação entre os alunos que moravam na cidade e aqueles que chegavam advindos dos assentamentos, confirmando essa diferenciação nas mais diversas situações em sala de aula ou de interação entre os adolescentes.

Conforme mencionamos, a escolha da Escola Estadual 31 de Março como local de pesquisa, deu-se pelo fato da pesquisadora ter uma relação afetiva com o local. Relatamos aqui algumas memórias:

Meu pai chegou à região de Juti por volta de 1970, com o intuito de plantar lavouras. Iniciou pela fazenda Santa Fé, passou pela Nhupucu e adentrou a fazenda São João, atual assentamento Sebastião Rosa da Paz. Lá derrubou a mata, plantou soja, algodão, feijão, arroz, etc. Mas o contrato nas fazendas era por tempo determinado, já era por volta do ano de 1982 e os fazendeiros começaram a se sentir inseguros em relação aos produtores rurais e minha família foi morar na cidade, como aconteceu com inúmeras outras famílias (sic) (RELATO PESSOAL DA PESQUISADORA).

A razão de escolher a escola, a cidade e os assentamentos da região para compor o *corpus* desta dissertação, se justifica no fato de a pesquisadora ter sido moradora, se formado professora e lecionado na cidade de Juti e na já mencionada escola. A partir do trabalho como educadora, que vivenciou a aflição dos estudantes que vinham das áreas rurais em relação à sua interação com outros estudantes e no ambiente escolar, em especial com os alunos do Ensino Médio.

O desenvolvimento da pesquisa iniciou-se a partir de visita à Escola Estadual 31 de Março e com conversas informais com a Direção da Unidade Escolar a fim de situá-la e informá-la da pretensão da constituição do *corpus* da pesquisa naquele ambiente escolar. Na segunda visita, foi solicitada autorização para a pesquisa, que foi de imediato concedida. Então, iniciaram-se os trabalhos. Reuniram-se direção, coordenação, professores e pesquisadora para uma exposição do projeto de pesquisa e possíveis contribuições de cada um para a realização do trabalho.

Ao expor o projeto e dimensionar a importância do mesmo para a Unidade, a comunidade escolar mostrou disposição em auxiliar nas atividades. Detalhe-se a

importância de se observar o estudante assentado, pressupondo atendê-lo melhor, adequando o ensino-aprendizagem com uma metodologia que possibilite a sua inserção na unidade escolar sem transtornos ou diferenças para a sua situação de assentado.

O primeiro contato, a recepção e aceitação do projeto deixou a pesquisadora em uma situação confortável, acreditando-se que a coleta de dados transcorreria de forma rápida e tranquila. Retorna-se à universidade com a confiança que seria muito fácil montar o *corpus* para a pesquisa, relata-se os fatos à orientadora num clima de tranquilidade, com detalhes da recepção, aceitação e a certeza de que a coleta seria rápida, pois havia empenho e participação de toda a comunidade escolar interna em auxiliar a pesquisa.

### 3.3 A fase inicial da pesquisa

O início de um trabalho é um processo, na maioria das vezes, lento e requer do pesquisador certa insistência para que consiga encontrar a melhor maneira de coletar e transcrever os dados obtidos. Passamos por um processo de demora, dificuldades e silêncio em relação à coleta de dados. Sobre esse silêncio percebemos que:

Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro. Mas há outras formas de silêncio que atravessam as palavras, que “falam” por elas, que as calam (ORLANDI, 2013, p. 83).

Ao fazermos referência ao silêncio em relação à coleta de dados, nos referimos ao começo da pesquisa, quando iniciamos os trabalhos na Escola Estadual 31 de Março, após entregar a carta de solicitação (em anexo) para realização da pesquisa e coleta dos dados, à direção da unidade escolar e aceite por parte da diretora.

A partir daí, solicitamos uma lista contendo a relação nominal e endereço dos alunos matriculados no ano de 2014 no Ensino Médio daquela escola. Iniciamos a seleção do material e escolhemos textos escritos por estudantes do 1º, 2º e 3º ano durante as aulas de produção interativa<sup>5</sup>, para compor o *corpus* da pesquisa.

Realizamos reuniões com professores da disciplina, expusemos o projeto de pesquisa detalhando como ocorreria o desenvolvimento, coleta de dados e realização de

---

<sup>5</sup>Disciplina implantada no currículo da Educação Básica no Estado do MS a partir do ano de 2014.

todo o procedimento a ser adotado. A partir daí, solicitamos que toda a equipe pedagógica, junto com os professores da disciplina, ao abordarem os temas trabalhados durante as aulas, reservasse uma cópia de cada texto escrito pelos alunos para ceder à pesquisadora.

No intuito de não influenciar, nem direcionar os textos para a pesquisa e deixar que o professor seguisse o ritmo normal de suas aulas, sem direcionar seu trabalho para a proposta, a pesquisadora não coletou os textos diretamente dos alunos. No entanto, a partir dessa opção, surgiram muitas dificuldades no início dos trabalhos, pois, ao retornar à escola para a coleta de textos, não encontrava nenhum material disponível e também não conseguia conversar com os professores, porque segundo informações dos coordenadores estavam sempre ocupados.

Foi frustrante retornar dias seguidos e não obter sucesso na coleta. O silêncio era total. Não se sabia a razão, apenas o silêncio mostrava a não aceitação do projeto na escola. Refizemos o percurso inicial, optamos por romper as barreiras, retomar as explicações, a exposição do projeto, quebrar o silêncio. Então, elegemos o modo individual, não mais o coletivo.

Finalmente, após a exposição individual do projeto para cada professor e o esclarecimento das dúvidas sobre a coleta e análise dos dados, o silêncio foi rompido, a explicação mais citada evidenciava que não queriam os textos dos seus alunos lidos por outros professores, pois era apenas “atividade de sala de aula”, que não eram reescritos devido à escassez de tempo, que a grade curricular dispunha apenas de uma aula de produção interativa durante a semana. Conseguimos esclarecer esse fato, quebrar essa barreira e finalmente receber mensalmente uma parcela de textos produzidos pelos alunos durante o período de julho de 2014 a abril de 2015. A coleta de dados continuou e a pesquisadora passou a receber mensalmente o material sem quaisquer complicações.

No decorrer das coletas, observamos que alguns professores ainda não se sentiam confortáveis em disponibilizar os textos de seus alunos para compor o *corpus* do trabalho, fato evidenciado quando a pesquisadora recebeu uma remessa de textos que não eram originais, mas sim, fotocópias do caderno de Produção Interativa e que não continha o nome dos estudantes, impossibilitando a análise dos mesmos. Eram evidentes as marcas discursivas que denotavam o sujeito do texto, mas como não se poderia afirmar com convicção a autoria de cada texto como sendo de um aluno assentado, optamos por não utilizar os textos coletados durante aquele mês.

Em um trabalho que depende da coleta de dados, o pesquisador pode se deparar com esse tipo de situação. Por precaução, a pesquisadora procurou estreitar cada vez mais os laços entre pesquisador e informantes por meio de visitas, conversas informais, etc. Dessa forma, conseguiu coletar os dados para a pesquisa de modo mais tranquilo.

Após o período de coleta de dados durante o ano de 2014, a pesquisadora retornou à escola no início do ano letivo de 2015. Ao conversar com os professores colaboradores da pesquisa, os mesmos relataram que no início do ano letivo solicitavam aos alunos um memorial descritivo para que pudessem observar e contribuir com as dificuldades de escrita de cada aluno. Destacaram que reservaram uma cópia de cada texto para a nossa pesquisa, uma oportunidade ímpar de obtenção de mais material para o trabalho.

As visitas à escola tornaram-se uma necessidade a cada passo da pesquisa porque era uma forma de acompanhar a rotina daqueles estudantes de modo a perceber como a escola, os professores e os demais alunos interagem entre si. A cada visita um novo olhar, uma nova observação. Coletamos os dados até Abril/2015, e iniciamos o processo de análise a seguir.

### **3.4 Os caminhos percorridos: para a análise: Trilhas e Análises**

Iniciar uma análise requer do pesquisador uma pausa em todas as atividades de leitura, escrita, pesquisa e um olhar mais detalhado sobre o material coletado até então. Para este trabalho, não foi diferente. Passamos por um longo processo durante: triagem, leitura e releitura de textos, observação de marcas discursivas, conferência de autores, assuntos e, após isso, começamos a trilhar os caminhos para a análise.

Ao realizar a triagem após a leitura de cada um dos textos, iniciamos o processo de releitura e destacamos marcas discursivas singulares que indicavam o sujeito discursivo. A partir desse processo, recorriamos às listas nominais para separar os textos por sujeito pesquisado, ou seja, textos escritos por alunos assentados e não assentados. A partir dessa técnica foi possível notar que havia menos textos escritos por alunos assentados do que por alunos não assentados. Ao conferirmos as listas nominais, constatamos que esse fato ocorreu por conta do número de alunos advindos dos assentamentos ser menor do que o número de alunos que frequentam a mesma escola e são moradores nas fazendas, sítios e zona urbana do município. Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato de que entre os textos repassados pelos professores para

este trabalho, em algumas remessas não encontrávamos nenhum texto escrito pelo estudante assentado. Ao procurarmos respostas para essa questão, fomos informados de que esse fato ocorre porque em dias de chuva os ônibus não buscam os alunos por conta de problemas nas estradas vicinais. Todavia, apesar desse problema, foi possível obtermos amostras de textos suficientes para desenvolvermos o trabalho.

Após a realização da triagem, anotamos no próprio texto o termo: “assentado” (nos textos produzidos por alunos moradores nos assentamentos) e “urbano” (nos textos produzidos por alunos moradores em outras regiões). Em seguida, separamos por blocos e temas os textos que constatamos pertencer a cada grupo. A partir dessa triagem, retomamos a leitura dos textos de modo a identificar marcas discursivas que nos possibilitassem o trabalho de análise, iniciando-se o processo a seguir. Recolhemos os textos de todos os alunos matriculados e que frequentavam as aulas em uma escola pública do município. Optamos por analisar o texto do aluno assentado e não assentado para identificarmos posições ideológicas e identitárias de cada grupo de alunos. Para Orlandi (2012, p.89):

Se o texto é, como dissemos, a unidade de análise afetada pelas condições de produção e pela memória, ele é, para o analista, o lugar da relação com a representação física da linguagem, onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho, material bruto, mas é sobretudo espaço significante. E não é sem interesse procurar saber como se põe um discurso em texto já que o texto se apresenta ao analista como manifestação material do discurso.

Para compreendermos como se dá a construção da identidade do aluno assentado, buscamos os textos escritos por eles marcas discursivas que nos revelassem o seu posicionamento ideológico e, conseqüentemente, a sua identidade enquanto estudante e morador em um assentamento da reforma agrária. De acordo com Orlandi (2013, p.169), “A escrita marca uma relação particular do sujeito com a história e é uma forma de inscrever o sujeito na ordem social”. Logo, pressupomos que através dos textos escritos por esses estudantes, encontraríamos marcas que evidenciassem sua ideologia e sua inscrição na ordem social enquanto estudante assentado.

A partir do que descrevemos acima, vamos denominar como texto 1A o primeiro texto do aluno assentado e 1B o primeiro texto do estudante não assentado. Os demais textos escolhidos para análise receberão numeração crescente a partir desses, e assim, sucessivamente. Selecionamos, dentre o *corpus* que compõe o arquivo da pesquisa em desenvolvimento, um texto escrito como uma atividade da aula de Produção Interativa, solicitado pelo professor dias após ter acontecido uma feira de sementes crioulas na



cidade. A feira que reúne os pequenos produtores de toda a região é um projeto de Extensão da Universidade Federal da Grande Dourados, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Zefa Valdivina Pereira e, que, durante três dias, expõem os diversos produtos que estão sendo cultivados no interior dos assentamentos e já está na sua 11<sup>a</sup> Edição, conforme o convite:



**Imagem 14** – Figura do convite para a Feira de Sementes Crioulas.

O nosso objetivo aqui é analisar trechos dos textos, evidenciando marcas discursivas que revelem a identidade dos estudantes pesquisados em relação aos diferentes posicionamentos recorrentes na sua produção discursiva. Para essa análise, selecionamos um texto de um aluno assentado (1A) e outro de um aluno não assentado (1B), a fim de deprendermos o posicionamento de cada sujeito dentro de uma mesma cadeia discursiva. Os estudantes serão tratados com nomes e sobrenomes fictícios para evitar qualquer possibilidade de identificação, e mesmo nos textos digitalizados os nomes dos estudantes foram borrados para preservar a identidade desses estudantes.

Ressaltamos que o assunto dos textos é o mesmo para ambos os alunos. Segundo o professor da disciplina, ele trabalha um determinado gênero textual com a turma e depois solicita uma produção textual sobre um tema que está em destaque na mídia ou na cidade, por acreditar que isso facilita a escrita por parte dos alunos que

possivelmente possuem mais informações sobre os acontecimentos mais evidentes e recentes.

Explicitamos que os textos escolhidos para cada análise serão transcritos na íntegra e não apenas fragmentos. Porém, os mesmos serão mostrados como imagem digitalizada logo na sequência da transcrição, como uma maneira do leitor partilhar dessa escrita tão singular de cada estudante, e perceber as marcas discursivas que revelam a identidade desse sujeito no texto. Para a análise, porém, recorreremos aos fragmentos e marcas discursivas que corroboram a identidade do sujeito pesquisado, de modo a mostrar as marcas que evidenciam o sujeito daquele texto.

Destacamos que a triagem dos textos para análise se deu a partir da observação de marcas discursivas que nos possibilitassem depreender a identidade do sujeito presente em cada produção textual, especialmente, na primeira leitura. Desse modo, evidenciamos a escolha de cada texto a partir do olhar sobre diversos escritos que abordavam o mesmo assunto por percebermos nele marcas do discurso do estudante assentado.

Passemos ao primeiro texto produzido por um aluno assentado sobre a feira das sementes Crioulas:

#### **TEXTO 1A - Sementes Crioulas**

*É um evento para valorizar os pequenos agricultores, onde tem sementes, bancas de artesanatos, cursos, palestras e troca de sementes entre os agricultores.*

*As sementes crioulas são sementes, orgânicas, sem agrotóxicos.*

*A feira é um evento muito interessante de ir, pois as palestras e os cursos, são para ensinar sobre varias coisas diferentes, la tem curso de doces do cerrado, de bijoterias com sementes.*

*Na feira vem bastante pessoas de fora para visitar e para expor também seus produtos. São vários tipos de produtos, não só sementes, são doces, flores, artesanatos, de tapetes, bolsas com bananeiras entre outras coisas.*

**(Grifos nosso)**

Assentado  
A 1

Nome = ~~Assentado~~ N: = 15 Serie = 1º B

Sementes Criolas

É um evento para valorizar o pequeno agricultor, onde tem sementes, bancos de artesanados, cursos, palestras e troca de sementes entre os agricultores.

As sementes criolas são sementes, orgânicas, sem agrotóxicos.

A feira é um evento muito interessante de ir, pois as palestras e os cursos, são para ensinar, sobre várias coisas diferentes, da uma curso de doação de sementes, de biotecnologia com sementes.

Na feira vem bastante pessoas de fora para visitar e para comprar também seus produtos. São vários tipos de produtos, não só sementes, são doces, flores, artesanados de tapetes, bolsas com bonanicos entre outras coisas.

Imagem 15- Texto 1A-Sementes Criolas (Assentado) – Scaneado pela pesquisadora.

### TEXTO 1B - A feira de sementes

As sementes crioulas é **um evento** feito para valorizar o pequeno agricultor e **valorizar o preço das sementes**, que são orgânicas, livre de qualquer tipo de fertilizantes ou agrotóxicos.

**Essa feira como é chamada oferece várias coisas, desde de cursos, há palestras.**

Na feira vem pessoas de outras cidades, mas principalmente dos arredores onde acontece a feira, onde se **juntam** para realizar trocas de sementes com os demais agricultores e a própria venda.

**Eu nunca fui, há uma feira de sementes crioulas, sinceramente nem sabia para o que servia até que uma colega que frequenta todas essas feiras me disse como era e para que servia.**

(Grifos nosso)





objetivo instruir a comunidade. Destacamos a importância da feira para o aluno, de seu sentido de comunidade, de união em torno de um acontecimento com objetivos comunitários - a troca de informações e das sementes crioulas.

Outra característica importante e que denota tratar-se de um sujeito assentado é o trecho em que 1A se reporta à feira como uma oportunidade de aprendizagem: “A feira é um evento muito interessante de ir, pois as palestras e os cursos, são para ensinar sobre varias coisas diferentes, lá tem curso de doces do cerrado, de bijuterias com sementes”. Notamos a posição de um sujeito que, a partir de um conjunto de valores, busca valorizar os objetos que são referentes ao meio em que está inserido. Nos cursos citados, os elementos “doces do cerrado” e “bijuterias de sementes” têm como referente a terra. Não são quaisquer doces ou bijuterias, são doces com um ingrediente da terra, do cerrado e as bijuterias com sementes, e não com pedrarias, conforme é comum nos cursos de bijuterias.

Ao revelar esses elementos no texto, temos marcas semânticas discursivas que nos remetem ao jovem assentado, traços que passariam despercebidos a outros sujeitos que não estivessem inseridos no contexto rural, ou de um assentamento da Reforma Agrária. A feira é vista como uma oportunidade de aprendizagem, de trocas de informações, como algo que além de positivo, é muito importante.

Percebemos que no texto 1A, o estudante não se identifica como assentado, mas o discurso que está presente no texto evidencia essa posição. Desse modo, tem-se um exemplo de Pêcheux (2009, p.146), quando diz que são as evidências que afirmam o óbvio, que deixam claro o que é ou pode ser algo. Ou seja:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

Analisando o texto 1B, notamos que foi escrito por um estudante não assentado. Apesar do mesmo também utilizar o termo “evento”, este é usado com outra conotação, porque no decorrer do texto, ele não completa o sentido da palavra da mesma forma que no texto 1A quando o estudante diz que: “A feira é um evento muito interessante”, no texto 1B, o estudante diz: “esta feira como é chamada”, nos remetendo a valores diferentes para o mesmo “evento”. Por outro lado, é possível observarmos que o sujeito presente no texto não apresenta evidências que o identifiquem como assentado.

Depreendemos esse fato, em primeiro lugar, porque, conforme já mencionado, recebemos a lista dos alunos matriculados e frequentes na referida escola, que identifica os alunos assentados ou não assentados pelo endereço.

Ao se posicionar enquanto sujeito, o estudante revela uma distância em relação ao tema abordado como eixo norteador da atividade. No último parágrafo, fica claro o seu distanciamento em relação aos assuntos voltados para a área rural: “Essa feira como é chamada oferece várias coisas, desde de (sic) cursos, há palestras; e no trecho: “Eu nunca fui, há (sic) uma feira de sementes crioulas, sinceramente nem sabia para o que servia até que uma colega que frequenta todas essas feiras me disse como era e para que serve”.

Fica evidente a distância entre a realidade discursiva do estudante e a feira, em como ele expressa seu posicionamento em relação a ela. Ao dizer que a feira “oferece várias coisas”, esse oferecer não chama a sua atenção, não lhe desperta interesse, possivelmente porque não faz parte do seu contexto social, da sua realidade. Destaque-se, ainda, o emprego da palavra “coisa”, que de acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 167) significa: “1. Tudo o que existe ou pode existir; 2. Qualquer ser inanimado”. Da forma como o termo é empregado, produz o sentido de que a feira é “qualquer coisa”, não é vista como um evento específico, conforme depreendemos no discurso do aluno assentado. Outra evidência é quando 1B cita: “Essa feira como é chamada (...)”, que de certa forma, não é ele que nomeia, são os outros que a nomeiam. Assim, para 1B, a feira não tem qualquer importância, nem o nome importa, o que marca seu distanciamento em relação ao acontecimento.

Outro trecho que evidencia o distanciamento de 1B do meio rural e da feira agrícola, ocorre quando ele menciona: “há uma feira de sementes crioulas, sinceramente nem sabia”, ou seja, mais uma vez percebemos que não faz parte do discurso de 1B qualquer referência à feira como algo da sua identidade.

Há um distanciamento discursivo entre o sujeito do texto 1A e o sujeito do texto 1B, distanciamento marcado pelo interdiscurso. Apesar do mesmo tema, percebemos que 1B fala do assunto, como algo distante, que não faz parte do mundo ou da vivência dele, enquanto que no outro texto (1A) o sujeito ressalta a feira como um evento, como algo que está em sua memória, destacando sua importância para a comunidade a que parece pertencer. Torna-se evidente a diferença entre o discurso de 1A e 1B nos trechos de textos selecionados anteriormente. Sobre essa posição discursiva, notamos que:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2013 p. 46).

Observamos que ao escrever, especialmente textos que não são solicitados como critérios de avaliação, os estudantes, assentados ou não, demonstram uma liberdade discursiva que muitas vezes não acontece na oralidade ou em textos avaliativos, e isso faz com que o estudante revele a sua posição ideológica de maneira mais evidente e clara, sem subterfúgios, dizendo o que pensa sobre o assunto, se posicionando em relação aos acontecimentos independente de pertencer ou não ao meio.

Na sequência, escolhemos para análise alguns textos escritos em outra situação de produção. São textos escritos no início do ano escolar e que têm como objetivo a apresentação pessoal de cada estudante para o professor da disciplina de Produção Interativa. Na maior parte das análises, usamos o texto do estudante assentado e do estudante não assentado de forma alternada. Ao analisar os textos que abordavam a apresentação pessoal, percebemos marcas discursivas fortes do sujeito assentado, repetidas vezes e em vários textos. Dessa forma, optamos por mostrar mais de um texto do mesmo grupo, no caso, textos escritos por alunos assentados, como forma de evidenciar o quanto o discurso marca a identidade do jovem assentado.

**TEXTO 2A - Local onde moro: Assentamento Sebastião Rosa da Paz  
Nome: Ralissa Mezzon\*, 15 anos, 2º ano do Ensino Médio. \*(nome fictício)**

*Bom não sei direito como começar, mais enfim sou uma menina inquieta mas sei me comportar em certos momentos, gosto de estar com meus amigos e familiares, **como moro em assentamento** digamos que **não tenho muita coisa legal para fazer**, tem a **cachoeira** que sempre que possível eu vou até lá, **gosto muito de ir lá porque eu esqueço um pouco dos problemas de casa** sei que não aparento ter tantos problemas mais tenho sim e para falar a verdade **tenho vários**, mais sei que no final tudo vai se resolver; agora vou falar do que quero fazer quando terminar o ensino médio, eu quero muito fazer medicina veterinária e tenho fé em Deus que vou conseguir e quando terminar a faculdade **vou trabalhar muito mais muito mesmo** para conseguir **dar para minha família tudo de melhor** pois sei que eles merecem isso pois já fizeram de tudo por mim, por primeiro me conceberam para esse mundo tem amor maior que esse, e depois me ensinaram e continuam me ensinando até hoje só tenho que agradecer e pedir para Deus que nunca me deixe perder as forças, mais sim que ilumine meu caminho **durante essa jornada**, que quando eu chegar lá não me deixe esquecer o quanto me fez bem ter **lutado** até o fim, e também que meus irmãos possam também pensar da mesma forma que eu e que nunca se esqueçam e agradeçam pela vida que **temos pois nossos pais ralaram anos e anos para conseguir aquela terra que hoje podemos dizer que é nossa. Obrigada. (Grifos nossos)***

Nome: ~~Assentamento Sebastião Rosa da Paz~~ (A2)  
 Idade: 19 anos  
 Local onde moro: Assentamento Sebastião Rosa da Paz  
 Bom não sei direito como sempre, mais enfim casei uma menina  
 inquiete mais sei me comportar em certos momentos, gosto de estar  
 com meus amigos e familiares, como mas em excesso/digamos <sup>concessão</sup>  
 que não tenho muita coisa legal pra fazer, tem o trabalho que sempre que  
 possível eu vou até lá, gosto muito de ir lá porque eu esqueço um  
pouco dos problemas de casa sei que me aparento não ter tantos problemas  
 mais tanto sim e para falar a verdade tenho vários, mais sei que no  
 final tudo vai se resolver, agora vou falar do que quero fazer quando  
 terminar o ensino médio, eu quero muito fazer Medicina Veterinária  
 e tenho fé em Deus que vou conseguir e quando terminar a faculdade  
vou trabalhar muito mais muito mesmo para conseguir dar para minha  
família tudo de melhor pois sei que eles merecem isso pois já  
 fizeram de tudo por mim, por primeiro me deixaram para esse  
 mundo sem uma mãe que eu sei, e depois me ensinaram e sustin-  
 am me ensinaram até hoje só tenho que agradecer e pedir para Deus  
 que nunca me deixe perder as forças, mais sim que ilumine meu  
 caminho de frente para a jornada, que quando eu chegar lá não me deixe  
 esquecer o quanto me fez bem ter lutado até o fim, e também  
 que meus irmãos possam também passar da mesma forma que  
 eu e que eles se esqueçam e agradeçam pelo risco que tenho  
feito para conseguir aquilo que hoje podemos dizer que é rosa.

Imagem 17 - Texto 2A- Local onde moro: Assentamento Sebastião Rosa da Paz – Scaneado pela pesquisadora.



**TEXTO 3A - Local: Assentamento Sebastião Rosa da Paz**  
**Nome: Valéria Granulleiro Figueiroa (\*nome fictício)**

Meu nome é Valéria vivo atualmente no Assentamento Sebastião Rosa da Paz, tenho 16 anos mas falta alguns dias para mim fazer 17 anos, já to no terceiro ano do Ensino médio.

Gosto muito de me divertir com meus amigos. Aonde eu moro, a gente joga futebol, vôlei, depois a gente toma um bom tereré.

Meu objetivo na vida é fazer uma boa faculdade, que ainda estou pensando, no que eu quero fazer, mas to com muita vontade de fazer faculdade de nutricionista é uma vontade, mais pra isso eu tenho que vim embora para Juti ou Dourados, mas eu não quero porque eu gosto muito da minha casa.

(Grifos nossos)

DSTQQSS assentado 23/02/15

nome ~~Valéria Granulleiro Figueiroa~~  
 local: Assentamento Sebastião Rosa da Paz

meu nome é Valéria vivo atualmente no Assentamento Sebastião Rosa da Paz, tenho 16 anos mas falta alguns dias para mim fazer 17 anos, já to no terceiro ano do Ensino médio.

Gosto muito de me divertir com meus amigos, aonde eu moro, a gente joga futebol, vôlei, depois a gente toma um bom tereré.

meu objetivo na vida é fazer uma boa faculdade, que ainda estou pensando, no que eu quero fazer, mas to com muita vontade de fazer faculdade de nutricionista é uma vontade, mais pra isso eu tenho que vim embora para Juti ou Dourados, mas eu não quero porque eu gosto muito da minha casa.

A3

Imagem 18 – Texto 3A- Assentamento Sebastião Rosa da Paz – Scaneado pela pesquisadora.

**TEXTO 4A - Local: Residencial Juti Assentamento****Nome: Lutero Vedramini Viana(\*nome fictício)**

Sou um garoto meio rebelde, nasci no dia 28 de dezembro em 1995.

Estou no último ano do ensino médio, penso em fazer uma faculdade de direito e tentar seguir uma carreira na área.

Bom, no começo dos meus estudos foi muito difícil, odiava ir a escola vivia matando aula até que no final do ano eu reprovei, e **também mudei muito de cidade**, fiquei um ano sem estudar, depois voltei pra minha cidade natal que é em Campo Grande- MS e quando eu estava com os meus 11 para 12 anos **mudei para outra cidade**, quase no sul do estado de Mato Grosso do Sul, em uma cidade chamada Dourados fiquei um bom tempo nessa cidade **até que mudei de novo para uma outra cidade**.

**Hoje em dia moro aqui em Juti**, estou a bastante tempo aqui e estou preste a terminar o ensino médio como disse antes.

Eu gosto daqui, é um lugar bom tranquilo, saio com os amigos quando posso, viajo sempre que posso para Dourados ou Caarapó para rever os amigos, sou um garoto rebelde eu acho... **Quero poder fazer a faculdade de direito e poder ser alguém na vida e poder ajudar a minha mãe e meus irmãos**.

E eu quero poder ter a minha família, casar, ter filhos e poder continuar aproveitando a vida que Deus me deu.

Bom essa é mais ou menos a minha historia e o que eu quero pra minha vida.

(Grifos nosso)

Nome: ~~Lutero Vedramini Viana~~  
 Local: ~~Residencial Juti Assentamento~~  
 Sou um garoto meio rebelde, nasci no dia 28 de dezembro em 1995.  
 Estou no último ano do ensino médio, penso em fazer uma faculdade de direito e tentar seguir uma carreira na área.  
 Bom no começo dos meus estudos foi muito difícil, odiava ir a escola vivia matando aula até que no final do ano eu reprovei, e também mudei muito de cidade, fiquei um ano sem estudar, depois voltei pra minha cidade natal que é em Campo Grande- MS, e quando eu estava com os meus 11 para 12 anos mudei para uma outra cidade, quase no sul do estado de Mato Grosso do Sul, em uma cidade chamada Dourados fiquei um bom tempo nessa cidade até que mudei de novo para uma outra cidade.  
 Hoje em dia moro aqui em Juti, estou a bastante tempo aqui e estou preste a terminar o ensino médio como disse antes.



## TEXTO 2B

Meu nome é ....., tenho 15 anos, nasci dia 20/01/2000, moro com minha mãe e meu padrasto, **em Juti na rua Tiradentes nº 887**, estudo na escola 31 de Março a tarde. No 1º ano do Ensino Médio, tenho 7 irmãos, moro com dois, sou a mais velha, os meus outros irmãos mora em Caarapó com meu pai, sou filha de Sirley Palácios e Osvaldo Claro Gonçalves, morei 7 anos na fazenda. Mudei faz pouco tempo para Juti, gosto de jogar bola. Tenho 3 irmãs, que se chamam Karielly, Kamilly e Isabela e 4 irmãos, Adrian, Ezequiel, Kauã e Kainã, meus pais são crente, adoro passar os finais de semana com meus irmãos, vou sempre pra Caarapó visitar meu pai, me dou muito bem com a minha madrastra e o meu padrasto, considero eles como pai e mãe, **pretendo me formar em medicina**, gosto de cozinhar, cuido do meus dois irmãos, adoro conversar e fazer coisas novas, sou muito simpática não gosto de palavrão, tenho duas melhores amigas a Ana Carla e a Stefany que amo muito e que considero como irmãs.

**Grifos nosso)**

Meu nome é ..... Tenho 15 anos  
 nasci dia 20/01/2000, morei com minha mãe e meu  
 padrasto, em Juti na rua Tiradentes nº 887, estudo  
 na escola 31 de Março a tarde. No 1º ano do Ensino  
 Médio, tenho 7 irmãos, morei com dois, sou a mais  
 velha, os meus outros irmãos mora em Caarapó com  
 meu pai, sou filha de Sirley Palácios e Osvaldo  
 Claro Gonçalves, morei 7 anos na fazenda, mudei  
 faz pouco tempo pra Juti, gosto de jogar bola, tenho  
 3 irmãs, que se chama Karielly, Kamilly e Isabela  
 e 4 irmãos, Adrian, Ezequiel, Kauã e Kainã, meus pais  
 são crente, adoro passar os final de semana com  
 meus irmãos, vou sempre pra Caarapó visitar  
 meu pai, me dou muito bem com a minha  
 madrastra e o meu padrasto, considero eles como  
 pai e mãe, pretendo me formar em medicina,  
 gosto de cozinhar, cuido do meus dois  
 irmãos e adoro conversar e fazer coisas novas  
 sou muito simpática não gosto de palavrão, tenho  
 duas melhores amigas a Ana Carla e a Stefany  
 que amo muito e que considero como irmãs.

Imagem 20 - Texto 2B.

### TEXTO 3B- Retrato de Brumélia Norman Parreira da Silveira\*

(\*nome fictício)

Meu nome é Brumélia Norman Parreira da Silveira, tenho 16 anos e morava em Iguatemi com a minha avó Maria Celeste e com o meu tio Marcos José, lá em Iguatemi eu tinha animais dois cachorros, um gatinho e três galinhas. Eu treinava futsal e vôlei. O esporte que eu gosto é vôlei, os cantores que eu mais gosto são: Lucas Lucco, Thaeme e Thiago, Munhoz e Mariano, Mc Biel, Zé Felipe, Pedro e Paulo e Alex, Padre Reginaldo Manzotti, Mato Grosso e Mathias e o Padre Alessandro Campos. De musica eu gosto de sertanejo universitário, Funk, musicas católicas e musicas gospel, os programas de TV que eu gosto são: Ratinho, Rebelde, Malhação, alto astral, Império e o sortilégio. Filmes são: Titanic, anjo da noite, Saga Crepúsculo, Pânico na floresta, Alvin os esquilos e a Anaconda. Os livros são: A cabana, Romeu e Julieta, Padre Reginaldo Manzotti. **Eu ia na praça**, eu ajudo minha mãe em casa e depois eu vou na amiga tomar tereré.

Eu não gosto de dançar, eu não gosto de ópera não gosto muito de escrever, trabalhos manuais não sou chegada. **Lá em Iguatemi eu tava namorando** com o José Lucas e fiquei só 1 ano e dois meses depois eu terminei e comecei a namorar o Lucas Padilha só durou 5 meses ai eu voltei com o José Lucas durou só 4 meses ai eu vim morar aqui com a minha mãe Maria, José, meu padrasto Wilson e o meu irmão João Willian.

(Grifos nosso)

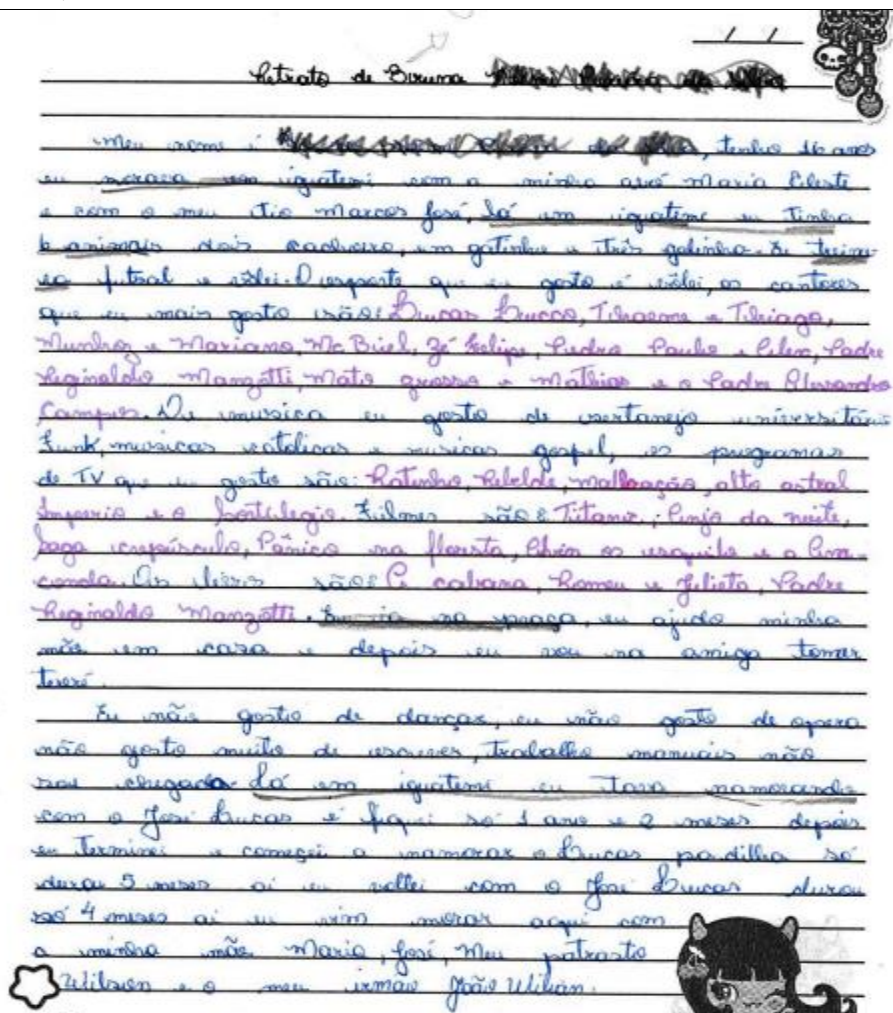


Imagem 21 - Texto 3B- Scaneado pela pesquisadora.

Os textos 2A, 3A, 4A, e 2B e 3B foram escritos no início do ano letivo de 2015. Segundo o professor de Produção Interativa, nos primeiros dias de aula, após uma apresentação pessoal e a realização de uma dinâmica com a turma, ele solicitou que os alunos escrevessem uma espécie de memorial descritivo para que pudesse conhecê-los melhor e observar a escrita da turma, de modo que, no decorrer do ano trabalhasse as dificuldades apresentadas pelos alunos nesses textos. Ressaltou ainda que, no final do ano, solicitava que os alunos escrevessem o mesmo gênero textual, fazendo uma espécie de comparação para que os avanços fossem notados.

Ao realizarmos a visita *in loco*, fomos recebidos pelo professor da disciplina que, ao relatar o fato mencionado, nos ofereceu uma cópia dos textos. Esta se apresentou como uma oportunidade singular de percebermos como esses sujeitos contam sua própria história, de que forma eles se posicionam enquanto sujeito do seu próprio texto. Aceitamos todos.

Logo na primeira triagem, alguns textos nos chamaram a atenção pela posição de identificação do sujeito, outros por dados singulares presentes no texto. Orlandi (2012, p.171) afirma que: “No próprio texto, em sua constituição, há gestos de interpretação que mostram as posições do sujeito que o produziu”. Diante disso, observamos que alguns alunos colocaram seu nome no início, no lugar do título, outros abordaram diretamente o assunto, sem colocar o nome; a maioria procurou identificar-se, e deixaram marcas reveladoras de um modo singular de escrita. Os nomes e endereços são fictícios para não expor nossos informantes, conforme mencionamos anteriormente.

Buscamos o sujeito desses textos, evidenciado pela posição discursiva projetada em cada produção escrita pelos estudantes. Para melhor depreendermos esse fator, iniciamos as leituras e releituras de cada texto num processo longo e que requer atenção do analista, sempre tendo em mente que cada palavra traz em si uma marca da identidade do sujeito que está presentificado no texto e que é uma marca para identificarmos cada sujeito, após a primeira triagem.

Aqui, salientamos que nosso objetivo não é interpretar os textos. Mas compreender como o discurso que está neles significa, pois, conforme Orlandi (2012, p. 50): “O analista de discurso não visa interpretar os textos que analisa, mas compreender os processos de significação que estes textos atestam”.

À medida que identificamos marcas que nos remeteram aos estudantes assentados ou não assentados, separamos os textos classificando-os em A ou B, conforme já mencionado neste trabalho. Em seguida, consultamos a lista nominal de alunos matriculados e frequentes na Unidade Escolar, a fim de verificarmos se a triagem por nós efetuada de separarmos por marcas discursivas que revelam o discurso de cada sujeito do texto como sendo aluno assentado ou aluno não assentado estava correta. Ressaltamos que houve uma média de oitenta por cento de acerto ao realizarmos a checagem entre a nossa lista e a lista de alunos matriculados.

Destaque-se o fato de que muitas palavras possuem uma carga semântica significativa e que o sujeito, ao escrever, traz para a superfície do texto palavras que estão em sua memória. Conforme Orlandi (2013), as palavras ganham novos sentidos e são retomadas como se fossem novas; muitas vezes são as mesmas, mas ao mesmo tempo são outras palavras. O estudante escreve o texto inédito, mas as palavras utilizadas por ele são palavras que ao longo do seu processo histórico foram arquivadas na memória e são retomadas no momento em que precisam criar novos discursos - o interdiscurso.

Assim, ao realizarmos a triagem dos textos para a análise, notamos que há na escolha das palavras utilizadas pelos estudantes em seu discurso, acentuada diferença lexical que distingue a “olhos nus” uns textos dos outros. Os textos dos estudantes assentados apresentam na sua maioria palavras como “luta”, “terra”, “valor familiar”, “estudar”, “vida melhor”, “ralar”, “merecer”, “conseguir”, “mudança”, “história”, “lugar”, “ajudar”, “tranquilo”, etc. Diferentemente, nos textos dos alunos não assentados surgem palavras como “cidade”, “rua”, “facebook”, “música”, “viagem”, “amigos”, “curtir”, “adoro”, “filmes”, etc. Dessas observações, selecionamos para essa análise três textos que abordam a mesma temática e que são escritos por estudantes assentados. São os textos 2A, 3A e 4A, que são analisados seguindo a ordem em que estão dois textos escritos por alunos não assentados que serão os textos 2B e 3B.

No texto 2A, a estudante destaca o local onde mora como título do texto, “*Local: Assentamento Sebastião Rosa da Paz*”, coloca-o em evidência, demonstrando a importância do local pelo fato de mencioná-lo em primeiro lugar, como uma identificação de seu texto e de sua pessoa. Esse fator enfatiza sua posição de assentada, o que não é comum nos demais textos que tratam do assunto.

Se observarmos o gênero memorial descritivo, podemos perceber que o autor não dá ênfase ao local em que mora, mas a si próprio e a seus objetivos, o que acentua

ainda mais a identidade de cada estudante marcada no texto. Para Castells (2001, p. 23), “Identities, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização”. Esse fator comprova que o estudante assentado não nega a sua identidade, ao contrário, a coloca em evidência, a constrói, e essa marca identitária está na superfície e aparece na formação discursiva do jovem. Segundo Orlandi (2013, p. 43), “a formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos”. Logo, é a partir do que diz e como diz que podemos depreender a identidade de cada jovem assentado ou não.

Na terceira linha do texto 2A, a estudante ressalta, mais uma vez, que: “moro em assentamento”, o que é visto pelo analista do discurso como uma marca discursiva presente e que revela a identidade de estudante assentada permeando todo o seu discurso. Essa identidade, de acordo com Hall (2006, p. 11), é “a identidade formada na interação entre o eu e a sociedade”. Ou seja, a estudante frequenta uma escola na zona urbana, passa a maior parte do dia entre o ir e vir da escola, e percebe essa relação de diferença. Todavia, o seu discurso revela marcas que estão na sua memória e que a identificam como pertencente ao assentamento. Tal fato nos remete novamente a Pêcheux (2009, p. 146), quando o autor diz que: “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário (...)”. Podemos afirmar que são essas evidências que levam o analista a perceber quem é o sujeito que está em cada texto. Segundo Orlandi:

O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. E a leitura percorre esse processo (ORLANDI, 2012, p.67).

Ainda analisando o texto 2A, no trecho: “pois nossos pais ralaram anos e anos para conseguir aquela terra, que hoje podemos dizer que é nossa”, destacam-se marcas discursivas que reafirmam a identidade de um jovem assentado. Essas marcas evidenciam a luta pela terra, que é marcante na vida dessas pessoas, pois, ao destacar a posse da terra, o aluno traz na sua memória o processo de luta, uma vez que não a coloca como aquisição, compra. Ao contrário, diz que os pais “ralaram” e o valor semântico dessa palavra nos remete a algo difícil, que machuca, desgasta, dói. E, embora não esteja dito, o que se depreende é que a posse da terra e todo o processo para conseguí-la permeia o discurso desse jovem como algo difícil e que deixou marcas.

Adicionalmente, nesse trecho, há outra marca muito forte do discurso dessa jovem; quando ela diz: “aquela terra, que hoje podemos dizer que é nossa”, demonstra o fato dos assentados passarem muito tempo em barracos à espera de um pedaço de terra e que mesmo após já obterem a posse da terra, ainda se sentem como se estivessem ali por um tempo, porque a terra não foi adquirida com recursos próprios, eles foram “assentados”, e o sentido desse termo remete à cessação de um movimento, a um apaziguamento de ânimos, como que para acalmar, sossegar.

Assentar nos remete à poeira que está alta, intempestiva e que se acalma por algum tempo. Ao observar o discurso do aluno percebemos que esse fator está na sua memória e que retorna quando ele busca palavras para constituir o seu discurso. Conforme Orlandi (2013, p. 31), a memória é tratada como interdiscurso e “este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Ao discursivizar a terra como algo que “pode dizer que é sua”, a jovem está retomando algo já dito, que não era e que passou a ser após muitas lutas, para que os mesmos se “assentassem” e “sossegassem” em um lugar para chamar de seu.

Quando a estudante ressalta no texto que mora no assentamento, notam-se marcas discursivas que revelam sua identidade, ela se identifica como assentada, deixa claro no discurso esse fato. Lembramos que, para Hall (2003), os conceitos relativos à identidade estão em constante transição. Para o jovem assentado essa identidade permeia a sua história de vida enquanto assentado e também enquanto estudante na zona urbana. Tal fator é percebido quando a estudante demonstra seu querer em relação à profissão, uma vida melhor que aquela no momento que afirma: “eu quero muito fazer medicina veterinária e tenho fé em Deus que vou conseguir e quando terminar a faculdade, vou trabalhar muito mais muito mesmo para conseguir dar para minha família tudo de melhor, pois sei que eles merecem isso pois já fizeram de tudo por mim”. Além disso, a profissão escolhida é voltada para a área rural, o que demonstra que a sua identidade está marcada com traços do meio em que está inserido, porque ter uma vida melhor não é deixar de ser assentado e sim ter uma formação que possa beneficiar a sua família financeiramente.

Dessa forma, a identidade desse jovem está em constante transição. Ele é um estudante assentado, mas quer construir outra identidade de um sujeito em ascensão que progrediu na vida, que estudou e obteve sucesso, é a transição identitária mencionada por Hall (2006, p.13):



A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – aos menos temporariamente.

Notamos que esse “querer uma nova identidade”, é tornar-se médico veterinário, progredir e alavancar a família junto. O que não está dito, mas que o silêncio revela, são as dificuldades enfrentadas por estes jovens que moram em assentamentos. Quando falamos do silêncio, nos remetemos à Orlandi (2013 p. 83), quando afirma que o silêncio é: “...lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. Notamos esse recuo, quando o sujeito não menciona as dificuldades financeiras familiares, mas o querer estudar para ascender profissionalmente, nos direciona a entender o sentido do que não está dito. Isso pode ser observado pela importância que se atribui à família no sentido de oferecer uma vida melhor para os pais. Depreende-se que há muita dificuldade econômica, social e cultural.

Sobre o que não está explícito, reportamo-nos a Orlandi (2013, p. 26) quando aponta que: “A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação”, - não sendo apenas o que está na superfície que significa e sim todo o não dito, mas que está à margem do dizível que também significa.

Em continuidade ao abordado, no texto 3A o aluno diz: “vivo atualmente no Assentamento Sebastião Rosa da Paz”, e consideramos que o verbo “*viver*”, utilizado pelo estudante, na primeira pessoa neste texto, é um dado singular, que não foi encontrado em outros textos que compõem o *corpus* desse trabalho. Para compreender como ele significa nesse processo discursivo, semantizamos a palavra a fim de perceber qual o sentido atribuído a ela dentro desse contexto.

De acordo com o dicionário Houaiss (2004, p.756) “*viver*” significa: “1. Ter vida; 2. Continuar a existir; 3. Morar em; 4. Levar a vida”. Considerando também o que Orlandi (2013, p. 43) afirma sobre as palavras quando: “As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso”, observamos que o estudante ao empregar em seu discurso a palavra “vivo”, onde habitualmente se emprega “moro”, estabelece uma relação de seu discurso com sua memória. Além disso, nos recordamos o trecho mencionado pela mesma autora (2013, p. 44) ao dizer que: “Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas

diferentes”, de modo que não é o sentido literal da palavra “moro” que significa e sim o seu emprego metafórico.

Mais uma vez, depreendemos que essa jovem traz para seu discurso outros dizeres que estão alojados em sua memória (Orlandi, 2013) e que são retomados. Ao dizer “viver” é como se fosse um período transitório, de curta temporada, por exemplo: “vivo na Europa”, como se o jovem estivesse sempre retomando o período de acampado, em que ocorrem mudanças diversas vezes, de um lugar para outro, de um acampamento à beira de rodovias ou das proximidades, de uma cidade para outra. Além da palavra “viver”, que já possui um sentido de transitoriedade, ele emprega o advérbio “atualmente”, o qual enfatiza a transitoriedade, que revela um viver anterior em outro lugar e a possibilidade de passar a viver fora dali em algum momento futuro. Portanto, as palavras utilizadas pela aluna dialogam com outras palavras que compõem seu discurso e que dentro dessa cadeia estabelecem sentido, significam, constituem o sujeito do discurso, que é o estudante assentado e que dentro de uma dada formação discursiva vai se constituindo como tal, palavra a palavra, estabelecendo os efeitos de sentido entre os locutores.

Já o texto 4A é permeado de fragmentos que dialogam com o período vivido pelas famílias assentadas ao longo da sua história. Conforme já mencionamos, essas famílias vivem por longos períodos acampadas à beira de rodovias ou nas proximidades da cidade, que também ficam próximas das fazendas que vislumbram como passíveis de serem loteadas pelo governo. No texto, esse aluno traz na sua memória, ao revelar as constantes mudanças de um lugar para outro: “e também mudei muito de cidade, mudei para outra cidade, até que mudei de novo para uma outra cidade; Hoje em dia moro aqui em Juti”.

Entendemos que não é o que está dito e sim o sentido que se pode observar no discurso desse aluno, que revela o processo já mencionado e que os jovens assentados conhecem muito bem - as constantes mudanças de um lugar para outro em busca de uma área para “chamar de sua”. No texto, o estudante não menciona que essas mudanças ocorreram por conta da luta pela terra, no entanto, é possível estabelecer esse sentido, pois, ao dizer que “Hoje em dia moro aqui em Juti” e ter identificado o local onde mora como assentamento, evidencia-se que as mudanças ocorriam para obter a terra. De acordo com Hall (2006, p. 12), “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

A afirmação de Hall é pertinente ao compreendermos que a identidade desse jovem passou – segundo o próprio relato - por esse período de transformação: um sujeito sem preocupação com os estudos e/ou futuro, que passa por constantes mudanças, e, após um período, se mostra um sujeito que quer estudar, quer ter uma formação profissional, constituir família e ter uma vida confortável com os pais e irmãos. Essa transformação identitária também pode ser observada quando o sujeito se denomina como: “Sou um garoto rebelde” e, logo em seguida, diz querer estudar, cursar Direito, enquanto que em outro trecho, volta a afirmar sua rebeldia, ao dizer que não gostava de estudar: “odiava ir a escola, vivia matando aula”. Essas marcas discursivas são exemplos do que Hall (2006) diz sobre identidade, ao afirmar que a identidade plenamente unificada e completa é uma fantasia:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardias, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2014, p. 108).

Em relação ao texto 2B, as marcas observadas e que revelam se tratar de um estudante não assentado estão na superfície do texto. No início da redação, o aluno deixa marcas discursivas que revelam se tratar de uma área urbana, ao mencionar o local onde mora, denominando rua, cidade e vida social - marcas identitárias de um sujeito urbano, que ao falar de si, utiliza essas informações como parte de si próprio e de sua identificação pessoal.

Ao analisar o texto 3B, compreendemos o que Hall (1996, p. 108) afirma em “As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação”. São diversos os posicionamentos presentes no discurso utilizado no texto. O sujeito do texto 3 B parece não se dar conta dos processos de mudança que está sofrendo, e se coloca como um sujeito de “agora”, atravessado por um passado que o deixa no entremeio do ontem e do hoje. Observamos que o sujeito utiliza palavras que o remetem ao passado, a uma identidade que não faz parte do seu momento atual. Temos isso em: “**morava** em Iguatemi com a minha avó; **lá** em Iguatemi eu **tinha** 6 animais, dois cachorros, um gatinho e três galinhas. Eu **treinava** futsal e vôlei; Eu **ia** na praça; Lá em Iguatemi eu **tava** namorando”.

Constatamos que esse sujeito constrói a sua identidade em dois momentos: o “lá” representa o passado, enquanto que o “aqui”, o momento atual, o agora. Reporta-se

ao passado como uma fase em que tinha diversas coisas e o hoje como um espaço vazio. Esse processo é sugerido por Hall no comentário:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2006, p. 109).

O texto 3B reproduz esse exemplo uma vez que a identidade desse jovem é construída e reconstruída discursivamente mostrando essa transição identitária discutida em alguns textos do autor, quando apresenta três concepções de identidades: do sujeito do Iluminismo, sociológico e pós-moderno:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação (...) A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele” (...) O sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 12-13).

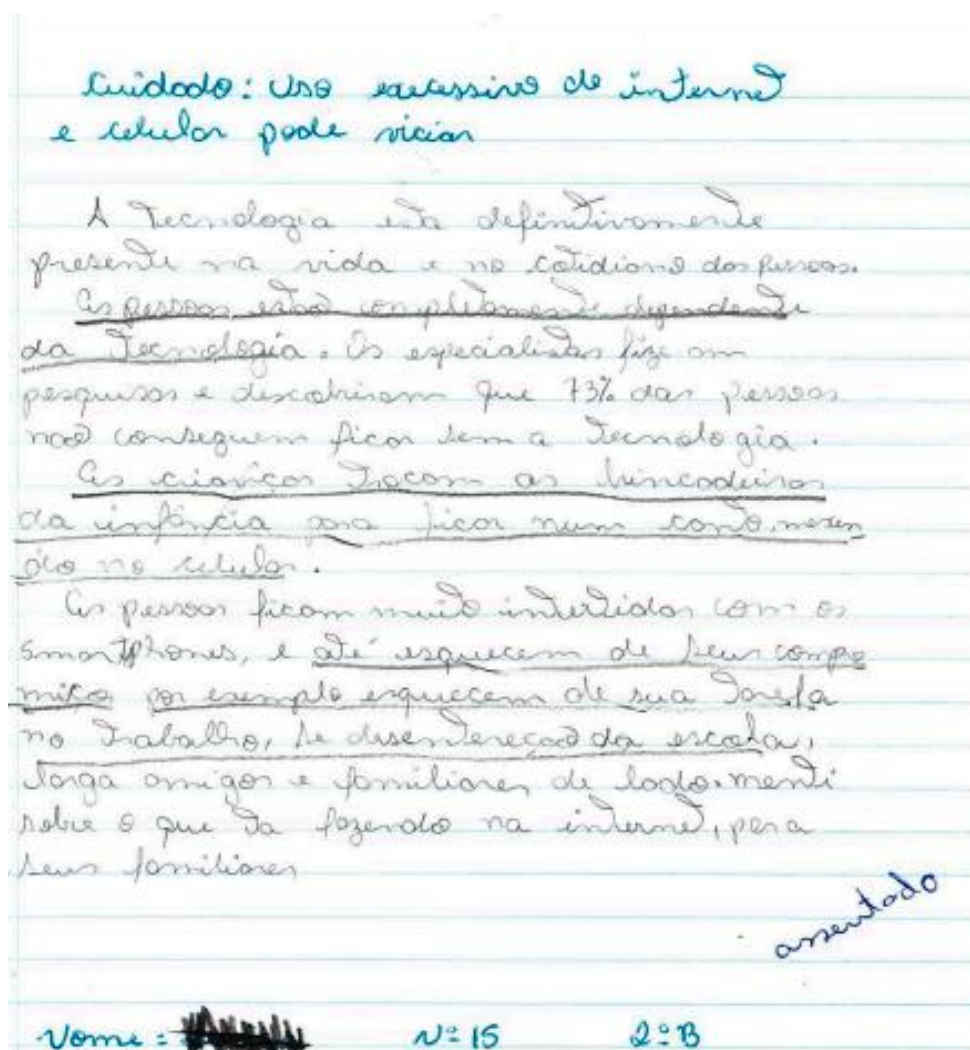
Observando essa visão de Hall, percebemos que o discurso do estudante 3B, revela que em outro momento e local, ele era outro sujeito, tinha várias posses como: casa da avó, animais, ir à praça, namorado. Hoje, ele não é o mesmo sujeito e deixa transparecer no seu discurso a falta que sente. No seu discurso, percebemos a ausência desses fatores pelo espaço vazio deixado pelo sujeito. Segundo Orlandi (2013, p. 85) “As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio. Isso tem que fazer parte da observação do analista”. Ou seja, é preciso atentar para o fato de que esse silêncio, esse “não dizer”, também significa.

Para deprendermos marcas discursivas que pudéssemos analisar de modo imparcial, buscamos textos que tratam de assuntos diferentes de modo a perceber se essas marcas discursivas estão presentes quando os estudantes abordam outros temas. Ao realizar a triagem, escolhemos dois textos que versam sobre o uso da *internet* pelos jovens: um texto do estudante assentado e outro do estudante não assentado. Ao realizar a triagem dos textos para análise nos deparamos com vários temas abordados pelo professor durante as aulas. Buscamos analisar aqueles que se reportam a assuntos mais ligados ao cotidiano do jovem estudante da atualidade. Dentre os assuntos, haviam

textos que abordavam o tema “internet”. Consideramos relevante esse assunto e o incluímos entre os textos analisados.

**TEXTO 5A – Cuidado: uso excessivo de internet e celular pode viciar.**

A tecnologia está definitivamente presente na vida e no cotidiano das pessoas. As pessoas estão completamente dependente da tecnologia. Os especialistas fizeram pesquisas e descobriram que 73% das pessoas não conseguem ficar sem a tecnologia. As crianças trocam as brincadeiras da infância para ficar num canto mexendo no celular. As pessoas ficam muito entretidas com os smartphones e até esquecem de seus compromissos (sic) por exemplo, esquecem de sua tarefa no trabalho, se desentereção (sic) da escola, larga amigos e familiares de lado. Menti sobre o que tá fazendo na internet para seus familiares.  
(Grifos nosso)



**Imagem 22-** Texto 5A- Cuidado: uso excessivo de internet e celular pode viciar. – Scaneado pela pesquisadora (texto escrito a lápis).



**TEXTO 4B - Opinião a respeito do uso excessivo de internet e celular**

Bom, o uso de internet é bom mais praticamente **está virando bagunça**, pois não dá mais. **Pessoas que vive em sociedade como antes e sim ficam isoladas...** Parecem que se a internet não existir mais o mundo acaba para aquela pessoa. Parecem um zumbi...

Parece que o vício é tanto que a pessoa ri sozinha, vive a vida só para aquilo **falam que a "net" é legal** que é isso ou aquilo mais não é, pois a pessoa entra num mundo que para ele é muito bom **acaba esquecendo do mundo lá fora**.

**Se perdem o celular Deus o livre, é um pânico que não tem fim.**

**Mas para mim internet moderada, etc. é bom.**

Tem que ter um basta nesse excesso de uso nas redes sociais. Assim o mundo volta como era antes.

**O lance agora é whatsapp e facebook Não! Isso é um lugar de se divertir e tal mais de vez em quando...** Agora muitas pessoas que diz ser o que não é, entram nessas redes para aliciar menores.

Para mim, **os pais devem ter a senha de tudo** porque há muito abuso e até morte envolvendo a internet. Moderação é o que precisa.

(Grifos nosso)

05/08/14

Opinião a respeito do uso excessivo de internet e celular

Bom, o uso de internet é bom mais praticamente está virando bagunça, pois não dá mais. Pessoas que vive em sociedade como antes, e sim ficam isoladas... Parecem que se a internet não existir mais o mundo acaba para aquela pessoa. Parecem um zumbi... Parece que o vício é tanto que a pessoa ri sozinha, vive a vida só para aquilo falam que a "net" é legal, que é isso ou aquilo mais não é; pois a pessoa entra num mundo que para ele é muito bom acaba esquecendo do mundo lá fora. Se perdem o celular Deus o livre, é um pânico que não tem fim. Mas para mim, internet moderada, etc. é bom...

Tem que ter um basta nesse excesso de uso nas redes sociais, assim o mundo volta como era antes.

**"O lance agora é WhatsApp e Facebook"**

**Não!** Isso é um lugar de se divertir e tal mais de vez em quando... Agora muitas pessoas que diz ser o que não é, entram nessas redes para aliciar menores.

Para mim, **os pais devem ter a senha de tudo** porque há muito abuso e até morte envolvendo a internet. Moderação é o que precisa.

nome: ~~XXXXXXXXXX~~ (Lindiane?)

nº 04

84

Ao se posicionar sobre um assunto, o sujeito traz para seu discurso memórias que estão esquecidas e que são retomadas no momento de interação com o outro ao abordar determinado tema, o que pode ser observado quando 5A e 4B discursivam sobre o uso do celular. Vários trechos dos textos escritos pelos estudantes se referem a um passado não muito distante de suas vidas como “a infância”, “o bate papo com amigos”, “as atividades e tarefas escolares”, em que não se incluía o uso do celular.

O que depreendemos no discurso dos textos transcritos que tematizaram o uso do celular e da *internet* é que 5A e 4B valorizam o uso da tecnologia como ferramenta de diversão e interação entre os amigos. No entanto, ao observarmos as marcas discursivas de cada estudante, notamos marcas que atribuem valores diferentes entre si de cada estudante sobre o tema abordado. Por exemplo, no texto 5A, percebemos que o autor traz à memória outro tempo, o tempo das brincadeiras da infância quando diz: “As crianças trocam as brincadeiras da infância”, ou seja, essa memória ainda está presente na vida de 5A e retrata as diversas brincadeiras infantis vivenciadas por ele e que atualmente são substituídas por jogos virtuais da internet.

Outros trechos que marcam a identidade de 5A são quando ele ressalta que “esquecem de sua tarefa no trabalho”, e “as pessoas estão completamente dependente da tecnologia”. Afirmamos que esses trechos marcam a identidade, porque nos deparamos com essas marcas apenas no texto 5A, enquanto que, em 4B, o estudante não assentado não faz esse tipo de referência no seu discurso.

Há marcas que evidenciam se tratar de sujeitos que vivem em situações ou contextos diferentes. O jovem urbano não faz referência a trabalho ou brincadeiras de infância, apesar de considerar que o uso da internet distancia as pessoas, chegando até a fazer uma crítica quando diz que: “se a internet não existir mais o mundo acaba para aquela pessoa”. Não obstante, o que prevalece é a valorização do uso da internet, como se ele estivesse inserido nesse contexto, de tal modo que o seu discurso é marcado por expressões que ressaltam o valor principal atribuído ao uso das redes sociais: “O lance agora é *whatsapp* e *facebook* Não! Isso é um lugar de se divertir e tal, mais de vez em quando (...)”. Observamos nos trechos citados, que há marcas identitárias do sujeito ao se posicionar sobre o assunto, marcas que individualizam cada um deles dentro de um contexto ao abordarem o mesmo tema. Sobre esse fato, Castells (2001, p. 23) ressalta que: “Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização”.

Certificamos que essa individualização ocorre quando dentro de um mesmo contexto escolar e abordando um tema específico para a produção textual em dada situação discursiva cada sujeito deixa evidências que revelam a sua identidade, independente de revelá-la de modo explícito. São as marcas reveladas no texto que evidenciam a identidade do sujeito. Sobre esse fato Orlandi (2012, p. 50) disserta que: “Como dissemos, o analista de discurso não visa interpretar os textos que analisa, mas compreender os processos de significação que estes textos atestam”. Dessa forma, nos textos analisados, buscou-se observar como determinadas situações discursivas significam para cada sujeito que está presentificado nos textos.

Nas marcas discursivas deixadas por esses jovens, há uma mistura de posições negativas e/ou positivas sobre o uso da internet. Tal observação nos remete ao que Canclini (2013, p. 18), diz sobre o processo de modernidade, afirmando que essa deriva “dos cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam”. Assim, afirmamos que tanto 5A e 4B se posicionam nesse cruzamento, ressaltando o velho (sem *internet*) e o novo (com *internet*), misturando-se nesse conceito de Modernidade.

Outro fator que atestamos é que nossos informantes são jovens e frequentam a mesma escola, alguns até a mesma sala de aula e, ao se posicionarem sobre um tema como a *internet*, algo que faz parte do cotidiano de cada um, tomam pontos de vista diferentes. Tal situação é um exemplo do que Orlandi (2012, p. 52-53) afirma ao analisar um grupo de dança:

A dança não é um objeto novo. O que é novo é o que podemos dizer de nosso objeto, por causa da conjuntura histórica, das formas históricas de assujeitamento, da materialidade discursiva, das condições verbais do aparecimento da discursividade. Em suma: do sujeito, da filiação ao interdiscurso, do tipo de análise.

Ou seja, ao falar do uso da *internet* que não é algo novo, principalmente para os jovens contemporâneos, percebemos que eles se posicionam de acordo com a sua conjuntura histórica, que ficam evidentes nas marcas discursivas que estão na memória desses jovens materializadas ao abordarem o assunto. Em seu texto, 5A considera alguns pontos positivos, mas a maioria deles são negativos, porque a *internet* suprime as brincadeiras infantis e o compromisso com o trabalho e o estudo. Já no texto 4B, o estudante apresenta mais pontos positivos que negativos, pois considera que o *facebook* e o *WhatsApp* são mais importantes, que se alguém perde o celular fica desesperado e que é interessante o uso da *internet* com vigilância dos pais.



É imprescindível destacar que, ao se posicionar sobre o assunto *internet*, o aluno deixa transparecer em seu discurso a fala do outro, os inúmeros avisos que são veiculados diariamente na mídia e que enfatizam a importância da vigilância dos pais em relação ao uso da *internet* pelos filhos. Esse dizer de 4B é algo que está internalizado por ele, visto que já ouviu isso outras vezes em outras situações, ouviu através da mídia, na própria *internet* e até na escola. Conforme Orlandi (2012, p.86):

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico.

As palavras não significam se não estiverem carregadas de sentido que faz parte da realidade do sujeito que as profere e, que dá materialidade a todo dizer. Ao discursivizar o assunto *internet*, o aluno traz para seu discurso outros discursos que foram arquivados em sua memória. São afirmações de pais, professores, igreja, comunidade, etc., e que são reproduzidos em diversas situações. Dizeres estes que afirmam ou negam os efeitos do uso indiscriminado da *internet* como, por exemplo, a escola que proíbe e a sociedade que oferta como um bem de consumo. Notamos isso quando os estudantes revelam que: “os pais devem ter a senha de tudo” e “as pessoas estão completamente dependente da tecnologia”, ou seja, nesse fragmento revelam-se memórias de um processo constituído ao longo da história desses jovens em que aparecem a proibição e a oferta do uso da *internet*. Orlandi (2012, p.63) pontua que:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, discursos transversos, elementos citados e relatados etc) de que sua leitura necessita. A condição do legível em relação ao próprio legível. A questão fundamental nesse caso é saber onde estão esses famosos implícitos, “ausentes por sua presença”.

Observamos o conteúdo desse excerto ao analisarmos as marcas discursivas de cada estudante que, a cada dizer, traz implícitos outros dizeres que negam ou afirmam a liberdade para o uso da *internet*. Ao que a mesma autora (2012, p. 155) acrescenta “as palavras não significam por si, mas pelas formações discursivas (ideologia) em que se inscrevem”, ou seja, em outra dimensão de produção textual, a discursividade do texto não teria o mesmo efeito de sentido atribuído aqui e a identidade desses sujeitos não

estaria tão em evidência em outra formação discursiva. Isto está em consonância com a afirmação de Hall:

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas ele é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006, p. 11).

Portanto, é trazendo à tona a voz do outro (sociedade) que o sujeito se constitui discursivamente. Esse fator é evidenciado no decorrer dos textos, no momento em que utiliza a voz do outro em diversas situações para ressaltar que é o outro que não consegue ficar sem *internet*, que deixa de fazer as atividades, de brincar e várias outras citações. Complementarmente, é curioso notar, no entanto, que é o próprio sujeito que está presente no texto que não fica sem utilizar a *internet*, ao referenciar atitudes do outro, nega a sua posição, o seu próprio dizer, dando voz ao outro. A esse respeito Orlandi (2013, p.30) diz que:

Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos tem a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

Desse modo, as marcas discursivas reveladas nos textos que abordam o assunto sobre a *internet*, os efeitos de sentido revelados ali, deixam pistas que revelam sujeitos preocupados com o uso indiscriminado da *internet*. A materialidade discursiva do texto, contudo, denota que os próprios sujeitos sentem-se vigiados e cobrados por utilizarem tal ferramenta, de modo que os prejudicam nos estudos, trabalho e relacionamentos pessoal e familiar.

Na sequência, mostramos mais dois textos que abordam o tema relacionado à infância e que foram escritos pela turma como mais uma atividade em sala de aula, cujo conteúdo era o texto narrativo. Segundo a professora, solicitou-se a escrita de um texto narrativo, relatando como e quais as lembranças que a turma tinha da sua infância. Nota-se que ao se reportar à infância, os estudantes buscam na memória fatos vivenciados por eles, como um “*flashback*” e o relacionam com o momento presente. Passamos aos textos:

**Texto 6A – Relato da infância.***Saudades da minha infância*

*Quem na infância nunca já ouviu essa frase “**tem que aproveitar enquanto é criança**”. Eu já ouvi muitas vezes e nunca gostei de ouvir isso. **Eu queria crescer muito rápido**, fazer o que eu bem entender (sic). Ser muito importante, **sair pra onde eu bem quiser, ter responsabilidades, fazer minhas unhas, pintar meus cabelos**. Eu cresci ouvindo “tudo ao seu tempo”. E agora eu entendo o que todos a minha volta queriam dizer.*

*Não sou um adulto completo ainda, pois eu sei que tenho muito a amadurecer, pois não tenho todos os problemas que terei um dia.*

*Mas hoje eu tenho muito (sic) consciência do que eles falavam. E tenho medo de perder o que realmente importa.*

*Ser criança tem suas vantagens, como toda fase da nossa vida. **Mas sinto saudades de ser feliz com as coisas simples.***

*Qual adulto fica feliz por **correr na chuva**? Nenhum. Nos ainda temos um pouco das coisas simples dentro de nos. Vamos tentar não perder isso. E sermos adultos melhores, pois no futuro os adultos, e modelos das crianças, seremos nós.*

*(grifos nosso)*

Saudades da minha infância  
 Bem na infância nunca já ouviu uma  
 frase "tem que aproveitar enquanto é criança"  
 Eu já ouvi muitas vezes a mesma frase de  
 outras pessoas: Eu queria viver muito rápido,  
 fazer tudo eu não entendo, ser muito  
 importante, sair pra onde eu não quiser,  
 ter responsabilidades, fazer minhas coisas,  
 pintar meus cabelos, Eu cresci ouvindo "tudo  
 no seu tempo". e agora eu entendo o que  
 todos na minha volta queriam dizer.  
 Não sou um adulto completo ainda, pois eu  
 sei que tenho muito a aprender, pois não  
 tenho todos os problemas que terei um dia.  
 Mas hoje eu tenho muita consciência de  
 que eles falam. E tenho medo de perder  
 algo realmente importante.  
 Ser criança tem suas vantagens, como toda  
 fase da nossa vida mas sinto saudades  
 de ser feliz com as coisas simples.  
 Qual adulto fica feliz por correr na chuva?  
 nenhum. Mas ainda temer um pouco das  
 coisas simples dentro de nós. Quem tentar  
 não perder isso. E somos adultos melhores,  
 pois no futuro os adultos, e melhores  
 das crianças, sempre nós.

Imagem 24- Texto 6A- Relato da infância. -Scaneado pela pesquisadora.

**Texto 5B - Relato de infância.***A Infância e o Futuro*

*As crianças tem que ser felizes, pois a infância é uma fase repleta de diversão.*

*Em vez das **nossas crianças ficarem por aí, usando drogas, matando e roubando nas ruas**, elas merecem se divertir e ser alegres.*

*Para isso, desde cedo, **os pais tem a obrigação de dar educação, carinho e amor aos seus pequeninos (as)**.*

*Dar conselhos, proteção, amor, atenção e brinquedos, além da escola. A escola é fundamental, pois lá elas aprendem a fazer contas matemáticas, aprendem o alfabeto, as cores, o nome das coisas, etc. a escola é um meio de formar as crianças para viver em sociedade. Lá elas também se comunicam, fazem amigos e se divertem.*

*No nosso país, ainda **existem muitas crianças que vivem nas ruas**, e para combater isso, é necessário o apoio dos pais, para que no futuro elas se tornem adultos melhores, pessoas de bem, e que elas passem a educação para as gerações futuras.*

*Enfim... vamos garantir o futuro das nossas crianças!*

*(grifos nosso)*



Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

5B

14/10/14

## A Infância e o Futuro

As crianças tem que ser felizes, pois a infância é uma fase repleta de diversão. Em vez das novas crianças ficarem por aí, usando drogas, matando e roubando nas ruas, elas merecem se divertir e ser ativas.

Para isso, desde cedo, os pais têm a obrigação de dar educação, carinho e amor aos seus pequeninos(as).

Dar conselhos, proteção, amor, atenção e brinquedos, além da escola. A escola é fundamental, pois lá elas aprendem a fazer contas matemáticas, aprendem o alfabeto, as cores, o nome das coisas, etc. A escola é um meio de formar as crianças para viver em sociedade. Lá elas também se comunicam, fazem amigos e se divertem.

No novo país, ainda existem muitas crianças que vivem nas ruas, e para combater isso, é necessário o apoio dos pais, para que no futuro elas se tornem adultos melhores, pessoas de bem, e que elas passem a educação para as gerações futuras.

Confirma... vamos garantir o futuro das novas crianças!

subano

Imagem 25 – 5B- Relato de infância. - Scaneado pela pesquisadora.

Após a triagem de todos os textos que compõem o *corpus* deste trabalho, escolhemos para finalizarmos as análises, os textos transcritos que abordam como eixo norteador o tema “infância”. Recebemos os textos que abordavam essa temática junto com outros textos, cuja temática era: política, corrupção, violência, namoro. Consideramos as marcas discursivas dos textos lidos, que conforme já ressaltado, denotam a autoria dos textos, mas selecionamos os textos que retratam a infância por encontrarmos neles dados singulares dos sujeitos. Mais uma vez, notamos marcas que revelavam o sujeito assentado no texto, marcas que o identificavam antes de

conferirmos as listas nominais fornecidas pela escola. Os termos utilizados no texto 6 A e 5B é passível de identificação da autoria dos textos, da identidade de cada estudante, do sujeito discursivo. Para Hall (2000):

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, P.109).

Percebemos que nos textos 6A e 5B, os estudantes revelam sua identidade a partir do seu discurso e para que nós analistas do discurso possamos compreendê-la, precisamos nos reportar ao local e momento que ocorreram essas práticas discursivas. Sabemos que ambos, são estudantes da mesma escola pública, que um mora em um assentamento da Reforma Agrária, o outro na cidade, que abordaram o mesmo tema, seguindo as orientações do professor, mas que cada um utilizou-se das estratégias e conhecimentos do meio em que vive, do seu contexto sociocultural.

No texto 6A, o estudante ressignifica a identidade de uma criança feliz, com o desejo de ser adulto rápido para “passear, fazer as unhas, pintar os cabelos” e ressalta que ser criança, “tem suas vantagens”. No texto 5B, no entanto, o estudante se reporta ao direito de ser feliz, em contraste com a violência enfrentada pelos pequenos. Ressalta que “nossas crianças ficam por aí, usando drogas, matando e roubando nas ruas”. Depreende-se neste trecho, a realidade das crianças, especialmente, nos grandes centros, que convivem com situações de violência. Para ser feliz, segundo o texto 5B, é necessário que os pais invistam em educação e proteção. São parâmetros de uma infância díspar, de valores que convivem simultaneamente com a realidade de cada estudante e que nos possibilita entender que a identidade é marcada pela diferença, que é evidenciada conforme a posição que ocupamos. Um exemplo dessa afirmação está em Woodward:

Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades (WOODWARD, 2000, p. 56).

As posições ocupadas por 6A e por 5B evidenciam a identidade e o contexto sociocultural de cada estudante. Observamos marcas discursivas que o sujeito do texto 6A utiliza que o identifica como alguém do meio rural como no trecho: “Qual adulto fica feliz por correr na chuva?” e “ Temos um pouco das coisas simples dentro de nós”,

são marcas que revelam um contexto rural e nos leva a refletir: como correr na chuva em um grande centro? O trecho poderia ser: “correr da chuva”. Dessa forma, evidencia-se a afirmação elencada anteriormente pela autora ao mencionar que as posições que assumimos constituem nossas identidades.

Os fragmentos elencados no texto 6A são marcas evidentes de um sujeito que não convive com a violência, os meios tecnológicos e sociais que o direcionam por “sendas” predeterminadas. O ser livre para o estudante é passar de uma faixa etária para outra, é conseguir coisas simples, desejadas pela maioria das crianças, como “pintar as unhas”, mas ao mesmo tempo, ele repete no texto que “tudo tem seu tempo” e evidencia as dificuldades e responsabilidades da vida adulta.

O texto 5B é marcado inicialmente pelo trecho “em vez das nossas crianças ficarem por aí, usando drogas, matando e roubando nas ruas”. Consideramos um fato singular entre os textos, um exemplo do que Woodward (2000, p.47) fala sobre identidade e diferença ao afirmar que “uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra”, ou seja, a identidade do estudante não assentado é marcada em relação à identidade do estudante assentado. O discurso de 5B ressalta a violência, fato que não aparece em nenhum momento no texto 6A.

É na diferença entre o discurso de 6A e 5B ao abordarem o tema infância que notamos que 6A é um estudante assentado, que seu texto não se reporta à violência urbana, ao querer ser feliz e ao ter. Enquanto que em 5B, ao ressaltar o início do texto, é evidente que o estudante conhece as situações de violência, drogas e abandono e isso reforça a identidade de um sujeito urbano, que convive com essa realidade que descreve. Dessa forma, o que nos levou a selecionar esses textos para a análise durante a triagem do *corpus* de análise foi a maneira como o sujeito se posiciona sobre o assunto abordado.

A partir de todo o aporte teórico exposto, procuramos traçar até aqui algumas análises possíveis e ressaltamos que ainda há outros caminhos a serem percorridos a partir do olhar sobre os estudantes assentados da Reforma Agrária.



## TRILHAS E CAMINHOS POSSÍVEIS

Cada olhar é um novo olhar. A região, os assentamentos, a escola, talvez até os alunos, são os mesmos. Mas é um novo olhar, uma nova pesquisa. Foi dessa forma que me debrucei neste trabalho de dissertação. Não era apenas mais um relato, mas uma nova pesquisa. Acima de tudo era um novo olhar.

A investigação das relações entre alunos assentados e alunos não assentados foi se delineando durante o período em que atuei como professora na Escola Estadual 31 de Março, culminando-se com nossa pesquisa e a observação dos estudantes assentados da Reforma Agrária, que frequentavam as aulas naquela Unidade Escolar. A hipótese inicial foi verificar como era construída ou ressignificada a identidade daqueles jovens em sua relação com os outros estudantes que moravam na zona urbana e frequentavam a mesma turma. Constatamos as possíveis disparidades entre os alunos assentados e os não assentados que frequentavam a mesma sala de aula, e identificamos evidências de apagamentos e silenciamentos entre os membros do grupo pesquisado.

Observamos que os estudantes assentados enfrentam uma situação de disparidade na sua relação com o outro e formulamos, a partir daí, hipóteses de práticas não declaradas de segregação e de exclusão. Tais hipóteses foram confirmadas ao analisarmos os textos escritos por alunos assentados e não assentados e verificadas através das marcas discursivas que encontramos nos textos, que revelam a identidade de cada estudante, um exemplo da afirmação de que as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir (HALL, 2006).

Para nos aproximarmos mais da realidade de nossos informantes visitamos os assentamentos, e a escola durante a coleta do material para montar o *corpus* do trabalho e assim entender a vida dos jovens assentados. Começamos esse processo a partir do primeiro contato e da autorização para a coleta dos dados. Iniciamos um período de visitas regulares, observações e registro de imagens na chegada e saída dos ônibus escolares que transportam esses jovens até a escola. Através disso, constatamos as dificuldades enfrentadas pelos estudantes assentados durante o percurso do assentamento até à escola. Acreditamos que para amenizar o tempo - uma média de sete horas diárias - que esses jovens passam na estrada, o ideal seria o transporte escolar

fazer o trajeto entre assentamento e escola sem adentrar as inúmeras fazendas, sítios e chácaras.

Durante o período da coleta dos dados, verificamos que esses estudantes passam por períodos de transição e de adaptação na escola, porque enfrentam dificuldades que interferem no seu processo de aprendizagem. Interpretamos esses dados ao conversarmos com as famílias, gravarmos entrevistas de alguns moradores e também de alguns jovens que são estudantes na escola pesquisada. Ao estreitarmos os laços entre o grupo pesquisado e os familiares, professores, coordenação, direção e pesquisador, tivemos maior acesso às informações e ao material para a composição do *corpus* e, assim, constatamos o quanto esse fator (dificuldades que interferem no seu processo de aprendizagem) é impactante na vida desses jovens, acentuando ainda mais as desigualdades sociais vivenciadas por eles.

Aproximando-nos dessa realidade, observamos mais de perto a situação de exclusão do diferente, daquele que não é do mesmo meio. No ambiente escolar, apaga-se a identidade do jovem assentado, e apesar de toda a comunidade escolar estar ciente de que a escola recebe muitos alunos advindos dos assentamentos, não se tem uma política de inclusão para atendê-los em suas peculiaridades, como a possibilidade de trabalhos extraclasse ou reposição de atividades perdidas por falta de transporte ou devido às mudanças climáticas. Constatamos esse fato na entrevista de uma aluna assentada ao relatar que são prejudicados e ao dizer que: “... a gente perde ponto com o professor, porque eles (os não assentados) podiam, pessoas da cidade podiam vir nos outros períodos para apresentar trabalhos e a gente não”. Acreditamos que a escola deve atender e amenizar as diferenças, no entanto, o que notamos nesse excerto é o tratamento homogêneo, que pressupõe um nivelamento equalizador, mas que, efetivamente, é uma forma de não considerar o diferente, traduzindo-se numa prática de exclusão.

No interior da sala de aula, não se consideram o percurso dos alunos e seus familiares, de outras famílias que passaram pela mesma luta em busca da terra no Brasil, em Mato Grosso do Sul e na região do município de Juti. Não há como olhar para os estudantes assentados e tentar compreendê-los sem considerar o histórico de suas famílias na busca pela terra, o qual se insere num histórico mais amplo, que se estende desde o início da colonização brasileira até os dias atuais. A trajetória de vida desses jovens se passa num cenário de luta e resistência pela terra, até culminar na posse da

mesma na região pesquisada. Os fatos, os relatos, as fotografias recontam a história desse povo, a partir de seu próprio ponto de vista, confere legitimidade aos registros e acontecimentos vivenciados por cada um. Segundo Benveniste (1989, p.34), a linguagem reproduz a realidade, de modo que, ouvir os relatos e registrá-los neste trabalho foi retratar a realidade desses jovens.

O contexto em que esse jovem está inserido e sua trajetória ressoam seu discurso que está inscrito no interdiscurso da luta, da batalha, da conquista, do enfrentamento, da superação e principalmente, pela disputa por um “pedaço de terra” para chamar de “seu”, e ter melhores condições de vida com os familiares. Podemos compreender assim, que os mesmos termos que aparecem nos textos escritos por esses jovens, são memórias reativadas no momento em que se posicionam enquanto sujeito do discurso. Para Pêcheux (2009) e Orlandi (2013) a presença do interdiscurso, daquilo que está na memória, permeia toda a produção discursiva do sujeito.

No *corpus*, palavras e trechos constituíam-se marcas. Marcas de um discurso que revelavam que o estudante assentado estava ali, e que eram comprovadas ao identificar-se o texto pela relação nominal. O assentado estava nas marcas discursivas e na lista nominal, mas no contexto da sala de aula sua identidade era apagada, silenciada. Os trabalhos e as atividades escolares deveriam ser feitos e entregues no mesmo prazo, independentemente da possibilidade do jovem assentado chegar ou não à escola devido aos problemas com os transportes. Trata-se igual o desigual na sala de aula e isso constitui ao invés de uma prática promotora da igualdade, uma forma autorizada de exclusão e exacerbação da diferença. Por sua vez, o jovem não assentado não avalia – e a escola não lhe enseja esse exercício - que o outro passa por essas dificuldades e que é difícil fazer trabalhos juntos porque de acordo com o relato de um aluno, os colegas para justificar a não aceitação usam a expressão: “eles moram nos sem-terra”, “é muito longe”, ou seja, segrega-os numa condição diferente da sua, acentua-se ainda mais essa relação de alteridade com o outro, naturalizada por um discurso hegemônico.

Podemos afirmar que, ao voltarmos o nosso olhar para os textos, percebemos que no contexto, no dia a dia da sala de aula, aborda-se a mesma temática para todos os alunos durante as aulas de Produção Interativa, já que todas as remessas de textos separadas por turmas abordavam a mesma temática em cada turma, de modo que o aluno pudesse desenvolvê-la de acordo com a sua habilidade para a escrita. Ao realizar a atividade, notamos que os estudantes registravam marcas que evidenciavam a sua

realidade, marcas que denotavam a percepção da sua identidade. Nos textos, os estudantes não dizem ser assentados, mas a sua posição enquanto sujeito do texto deixa clara essa situação. Conforme Orlandi (2013, p. 85), isso é um exemplo de como o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio.

Algumas marcas discursivas e muitos dos termos utilizados nos escritos da turma, nos levaram a concluir que o estudante assentado vive uma relação de alteridade com o outro, que apesar de estudar em uma mesma escola que o apaga em relação às suas diferenças, não se atende às peculiaridades de sua posição enquanto assentado, o jovem deixa a sua identidade evidenciada nos textos que escreve. Ele pertence à terra, sua identidade é de um jovem assentado que se revela a todo momento. O ser assentado está presentificado em seu discurso, a sua identidade pode estar em constante transição entre os dois ambientes que compõem a sua trajetória educacional. Ele pode até manter-se calado em relação a essa diferença, mas ela se destaca no momento em esse sujeito constrói seu discurso sobre qualquer tema. Para Hall (1996, p.75), as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir.

Confesso que durante o período de observações, em muitos momentos acreditamos que o jovem assentado poderia negar, omitir ou apagar a sua identidade. Contudo, o que percebemos durante as triagens e as análises dos textos é que o sujeito assentado está presente em cada linha, em cada parágrafo, a cada texto e, que seu texto está permeado de sua identidade. Um exemplo da afirmação de Hall (2006) ao afirmar que as identidades são construídas dentro do discurso e estão em constante processo de transformação. As marcas discursivas demonstram que ele vive uma relação de alteridade com o outro, que ele se percebe diferente em suas possibilidades de acesso e de direito, que essa igualdade com que a escola o trata faz acentuar ainda mais a desigualdade que permeia sua vida enquanto estudante. Um exemplo marcante é o fato relatado por uma estudante que menciona em seu discurso as penalidades que sofre em relação a notas no processo avaliativo, quando não participa dos trabalhos em grupo ou não comparece à escola devido aos problemas com o transporte escolar.

Depreendemos que a partir dos textos, o sujeito deixou marcas discursivas que revelaram a sua identidade de assentado, de um sujeito que mesmo passando parte do seu tempo entre o assentamento e a cidade – fica em média seis a sete horas dentro dos ônibus escolares, mais quatro horas na sala de aula – continua sendo marcadamente um

sujeito assentado. Sua identidade, contudo, passa por transformações. Conforme Hall (2006), a identidade completa é uma fantasia, ou seja, a identidade do sujeito está sempre passando por um período de transformação, ela nunca está pronta, acabada, unificada, mas permanece nele, e por mais que o jovem assentado fique ausente do seu meio cultural, ele não vai deixar de se posicionar como um sujeito assentado em seu discurso. Ele vive sim uma relação de alteridade com o outro, na sala de aula sofre o apagamento da sua identidade, mas ao se posicionar enquanto sujeito, em suas tarefas de sala de aula, revela ser um sujeito assentado e demonstra não aceitar essa situação de nivelamento à qual é submetido, mostra esse descontentamento por meio de seu discurso, escrito nos textos escolares.

Analisamos essas marcas discursivas nos textos e percebemos que as disparidades entre os estudantes assentados e não assentados ocorrem principalmente por causa dos apagamentos e silenciamentos por parte da comunidade escolar. Não perceber, não reconhecer a diferença é uma maneira de nivelar e apagar o que não é igual. Essa é a marca mais forte da não aceitação do outro: adotar e deixar claro esse parâmetro de igualdade em meio a tantos desiguais. A exclusão social é sempre produto de relações de poder desiguais (Santos, 2007, p. 21).

Ao analisarmos os textos escritos pelos estudantes da Escola 31 de Março percebemos que, ao abordar qualquer temática solicitada pelo professor, o sujeito assentado fala claramente do meio em que está inserido mostrando-se no seu discurso. Ao escrever sobre a feira de sementes agrícolas, que foi o tema do primeiro texto analisado, os alunos assentados destacam a feira como um evento importante e de aprendizagem, em outros textos, eles fazem referências às constantes mudanças de um lugar para outro - que é um movimento na vida das famílias acampadas - acentuam valorização familiar de luta, de enfrentamentos e de desejo de uma “vida melhor” para si e para os pais.

Nos textos dos estudantes não assentados, o sujeito se mostra imparcial diante das diversas temáticas abordadas. Mencionam a feira como um evento qualquer, sobre o qual pouco sabia, demonstra ter residência fixa ao falarem de si, o estudante não assentado coloca o endereço residencial como parte do texto, valoriza a *internet*, pensa em estudar para ter uma vida melhor, não se utiliza de termos referentes à terra ou a algo que se remeta ao campo. Esse fator demonstra as disparidades entre pessoas de culturas diferentes e reforça a necessidade de se traçar possíveis caminhos para

minimizar essas diferenças, tais como: constatar e aceitar que há diferenças, que as turmas são heterogêneas na sala de aula, que cada estudante que adentra o ambiente escolar traz a sua história, a sua cultura, as suas peculiaridades para aprender e se relacionar com os colegas. Respeitar, perceber e conviver com as diferenças pode diminuir as barreiras que fortalecem o empoderamento das forças que tentam deixar as minorias numa posição de subalternidade contínua.

Acreditamos que essa pesquisa é relevante para a reflexão sobre a Educação Básica oferecida aos jovens assentados. Identificar, reconhecer e observar as disparidades existentes entre o grupo pesquisado faz com que se dimensione o valor que o jovem assentado agrega à terra, mostrando que para eles o assentamento é um espaço de forte afirmação cultural e identitária assegurando-se o direito de se manter na terra quem é da terra, pois o valor cultural não pode estar desvinculado do valor material.

Notamos que a fronteira cidade X campo permeia o discurso dos jovens assentados, no entanto, é preciso caminhar por ela. Conforme registrei no subtítulo desta parte, não é uma finalização ou uma conclusão, mas apenas trilhas e caminhos possíveis, pois caminhar durante parte da minha vida profissional com jovens assentados e, voltar como pesquisadora para analisar os mesmos, mas que são outros jovens assentados, me mostra que há sempre novos caminhos e novos olhares sobre uma mesma situação que já não é a mesma, senão outra.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

A@ULETE **Dicionário Digital**- [www.aulete.com.br/](http://www.aulete.com.br/) acessado em 06/01/2016 às 9h30min.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BILAC, Olavo. **A um poeta**. Disponível em: A Um Poeta (Olavo Bilac) - Literando [literandocpm.blogspot.com/2010/10/um-poeta-olavo-bilac.html](http://literandocpm.blogspot.com/2010/10/um-poeta-olavo-bilac.html)> Acesso em: 3 de out de 2010 – acessado em maio 2015.

BRAICK, P. R. **História das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2013.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais da Globalização**. Tradução: Maurício Santana Dias. 7. Ed. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo. Editora Paz e Terra S. A., 2001.

CHARAUDEAU, / Patrick. MAINGUENEAU, Dominique **Dicionário de Análise do discurso**. Patrick Charaudeau; coordenação de tradução Fabiana Komesu. – São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Identidade Linguística, Identidade cultural: uma relação paradoxal**. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. de C. A. P. (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015, p.7-13.

CHAUÍ, M. de S. **O que é Ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORALINA, C. **O cântico da terra**. Disponível em: [www.releituras.com/coracarolina\\_cantico.asp](http://www.releituras.com/coracarolina_cantico.asp). Acesso em: 18/01/2016.

ESCOSTEGUY, Carolina Ana. **Estudos Culturais: uma introdução**. In: SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. – 4. Ed. – Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010. P. 133 – 166.

FABRINI, J. E. **A resistência camponesa nos assentamentos de sem-terra**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

FABRINI, JOÃO Edmilson. **A posse e concentração de terra no sul de Mato Grosso do Sul**. In: ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de Almeida (Org.) **A questão agrária em**

**Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar.** Campo Grande, MS. Editora UFMS, 2008.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem terra - MST (1979 -1999)** Disponível em: [www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/.../tese\\_bmfernandes.pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/.../tese_bmfernandes.pdf)> Acesso em: 11/11/2015.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 1997.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

GARCIA, Denise, Elena. **A política da desigualdade no Brasil: adolescentes em situação de rua.** In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. de C. A. P. (Orgs.). **Discurso e (des)igualdade social.** São Paulo: Contexto, 2015. P. 79 -93.

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 113-133

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG. 2003.

HALL, S. **Identidade cultural e diáspora.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, p. 68-75. 1996. Rio de Janeiro: IPHAN, p. 68-75, 1996.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



JOHNSON Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais**. In SILVA, T. T. da. O que é, afinal, Estudos Culturais? Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. – 4. Ed. – Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010. P. 07- 132.

JUNQUEIRA, J. **A origem da distribuição de terras no Brasil**. Disponível em: < <http://hipermidia.unisc.br/prodjol/20121/?p=51%20%E2%80%A2>>. Acesso em: 04 de fev. de 2015.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LIMBERTI, R. de C. P. **A imagem do índio: discursos e representações**. Dourados: Ed. UFGD, 2009..

\_\_\_\_\_. **Discurso indígena: aculturação e polifonia**. Dourados: UFGD, 2012.

LOPES, Maura C. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**. In: LOPES, Maura C. ; DAL'IGNA, Maria C. (orgs.). In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007.

LOTMAN, Iuri M. **La Semiosfera: Semiótica de la cultura y del texto**. Vol.I, Valência, Frónnesis Cátedra Universitat de València, Madrid: Ed. Cátedra, 1996

LOTMAN, Iúri. **A estrutura do texto artístico** [tradução de MARIA DO. CARMO VIEIRA RAPOSO E ALBERTO RAPOSO], Lisboa: Editorial Estampa, 1978

MAINGUENEAU, D. **Prática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARSCHNER, Roberto. **Muito além do rural: para falar de um espaço complexo**. In: MENEGAT, A. S.; TEDESCHI, L.A.; FARIAS, M. F. L.de, org. **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**– Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009. P.65-90.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAZIÉRE, F. **A análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENEGAT, A. S.; TEDESCHI, L.A.; FARIAS, M. F. L.de, org. **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário**– Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

MERREL, F.; LÓTMAN, I. **Peirce e Semiose cultural**. *Galáxia*, nº 5, 2005, p. 163 - 185.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: Michael Pechêux. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido e Ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do simbólico. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: os princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas de discurso. Editora brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?**. São Paulo. Paulus Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entre Próspero e Caliban**: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In:RAMALHO, Maria Irene; RIBEIRO, Antonio Souza (Orgs.) *Entre ser e estar: Raízes, percursos e discursos da identidade*. Porto: Edições Afrontamento, 2007, 23 – 85.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. Revista crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007. Disponível em:[http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147\\_Para%20alem%20do%20pensament%20abissal\\_RCCS78.pdf](http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/147_Para%20alem%20do%20pensament%20abissal_RCCS78.pdf). Acesso em: 03mar.2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**, 27.ed. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHULMAN, Norma. **O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham**: uma história intelectual. In: SILVA, T. T. da. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. – 4. Ed. – Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010. P. 167 – 224..

SEVERO, M. J. T S. **Mulheres assentadas e cooperadas (re)construindo caminhos**: trajetórias de vida e experiências de empoderamento (folhas 40-76). Dissertação - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados - MS, 2010.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. – 4. Ed. – Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Otacílio José da. ALTHUSSER. In: Oliveira, Luciano Amaral. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas/organização Luciano Amaral Oliveira. – 1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 71 – 100.

TERRA. **Conheça o histórico da divisão territorial do país**. Disponível em: < <http://noticias.terra.com.br/brasil/conheca-o-historico-da-divisao-territorial-do-pais,b1e90970847ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> >. Acesso em: 04 maio 2015.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7- 72.

## **ANEXOS**

**ANEXO 01** – Ofício de solicitação de autorização para pesquisa

**ANEXO 02** – Ofício de autorização de pesquisa

**ANEXO 03** – Ofício de encaminhamento de lista nominal dos alunos assentados matriculados na Escola Estadual 31 de Março

**ANEXO 04** – Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 05**– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 06**— Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 07**– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 08**– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 09**– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 10**– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 11** - Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 12**– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 13** – Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

**ANEXO 14** – Autorização para entrevistar os alunos para a pesquisa.

## ANEXO 01 – Ofício de solicitação de autorização para pesquisa

Ofício - 01



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS - UFGD  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS - FACALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS



Of. nº01- 2013 – Docente/FACALE/PPGL/UFGD

Dourados, MS, 28 de abril de 2014.

**De:** Profª Drª Rita de Cássia A. Pacheco Limberti  
Docente da FACALE/PPGL/UFGD  
Orientadora da aluna Terezinha Coelho de Souza

**Para:** Prof. Nair Gedro  
Diretor da Escola estadual 31 de Março  
Rua Presidente Epitácio, 480  
Juti-MS

**Assunto:** autorização de pesquisa

**Senhor Diretor,**

Considerando o interesse da orientanda Terezinha Coelho de Souza, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado desta universidade, em analisar o tema referente à IDENTIDADE DO ESTUDANTE DO ENSINO MEDIO PERTENCENTE AOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRARIA, solicitamos, de Vossa Senhoria, autorização para as atividades de pesquisa no respeitável estabelecimento de ensino dirigido por Vossa Senhoria.

As atividades consistirão, num primeiro momento, de coleta de dados junto à secretaria, tais como o número de alunos matriculados e frequentes no Ensino Médio nessa unidade escolar, advindos dos assentamentos: Sebastião Rosa da Paz, Guanabara e Padre Adriano, para que a pesquisadora possa proceder aos contatos com os estudantes.

Num segundo momento, eventualmente, a mestranda comparecerá ao estabelecimento para contatos e entrevistas com os alunos e professores.

Certas de contar com a valiosa contribuição de Vossa Senhoria, antecipadamente

agraciamos.

Atenciosamente,

RITA DE CÁSSIA A PACHECO LIMBERTI

FACALE/UFGD

Tel/fax: (067) 3410-2012 - Rodovia Dourados-Itahum, Km 12

ESCOLA ESTADUAL 31 DE MARÇO  
Av. Presidente Epitácio - Juti - MS  
Fone: (67) 3463-1138  
E-mail: es31@educ.ufgd.br  
Avenida Epitácio, 480 - Juti - MS - 79200-000

Prof. Nair Gedro  
Diretor da Escola Estadual 31 de Março  
Rua Presidente Epitácio, 480  
Juti - MS - 79200-000

## ANEXO 02 – Ofício de autorização de pesquisa



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
**ESCOLA ESTADUAL 31 DE MARÇO**

Ofício nº 10/2014

De: EE 31 de Março

Para: Docente/FACALE/PPGL/UFGD  
Profª Drª Rita de Cássia A. Pacheco Limberti

Assunto: Autorização de Pesquisa

Venho através deste informar que é com grande satisfação que autorizamos a professora Terezinha Coelho de Souza, a realizar as pesquisas que forem necessárias para a realização de seu mestrado no âmbito desta Unidade Escolar.

Sendo só para o momento, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

  
Rita de Cássia A. Pacheco Limberti  
Diretora  
Coord. de P. de M. de EE 31 de Março  
C.O. nº 8.100 do 07/04/11

Data de emissão	Data de recebimento	Recebido por
30/04/2014		

**ANEXO 03** – Ofício de encaminhamento de lista nominal dos alunos assentados matriculados na Escola Estadual 31 de Março.



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

*Anexo 03*

**ESCOLA ESTADUAL 31 DE MARÇO**

RUA PRESIDENTE EPITÁCIO Nº 480 - FONE (67) - 3463-1135 - JUTI/MS - CEP 79955-000

---

Como solicitado pela mestrande Terezinha Coelho de Souza (UFGD/Dourados), segue em anexo a relação de alunos matriculados e frequentes na E.E. 31 de Março advindo dos assentamentos: Guanabara, Padre Adriano Vander Ven, Sebastião Rosa da Paz.

*Nair Barboena Gedro da Silva*

Diretora  
Resol. P. SED nº 944/12  
D.O. nº 8.185 de 07/05/2012

---

Nair Barboena Gedro da Silva

## ANEXO 04 – Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

Anexo 04

## ALUNOS DOS ASSENTAMENTOS GUANABARA, SEBASTIÃO ROSA DA PAZ E PADRE ADRIANO – 2014

Amanda da Silva de Souza	8ªA	Mat	Assentamento Guanabara	29/05/01
Ana Carla F. Arguelho	9ªB	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	25/01/00
Daniel Alves de Souza	7ªA	Mat	Assentamento Guanabara	14/01/00
Débora Sanches Gedro	3ªB E.M.	Vesp	Assent. Sebastião Rosa da Paz	09/04/97
Diego Maradona Arguelho	9ªB	Vesp	Ass. Sebastião Rosa da Paz	16/02/94
Eduardo Schiave dos Santos	2ªA EM	Mat	Assentamento Guanabara	09/04/94
Emilly Gabrieli Neves	5ªA	Mat	Guanabara	26/03/03
Jaqueline Falkoski Aparecido	1ªA EM	Mat	Assentamento Guanabara	05/07/99
João Conrado da Silva Fabiano	7ªA	Mat	Assentamento Guanabara	14/06/99
João Henrique Rosa Gonçalves	5ªB	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	14/08/03
José Vitor Araújo do Nascimento	9ªB	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	25/07/97
Julia da Silva Rodrigues	5ªB	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	14/05/04
Karolina H. da Silva	8ªA	Mat	Assentamento Guanabara	30/11/01
Kátia dos Santos Mendes	9ªA	Mat	Ass. Guanabara	05/03/96
Larissa Selmi Dorce	3ªA EM	Mat	Ass. Guanabara	11/05/97
Lariza Aparecida Sotani	2ªB EM	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	09/08/97
Lucas da Silva Vargas	3ªB EM	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	19/03/96
Lucas Silva Pinheiro	9ªA	Mat	Assentamento Guanabara	20/06/99
Luiz Carlos Ifran Gutierrez	8ªA	Mat	Assentamento Guanabara	11/08/96
Maria Eduarda F. Rocha	7ªA	Mat	Assentamento Guanabara	06/10/02
Bianca Alves Feitoza	8ªA	Mat	Assentamento Guanabara	19/10/01



## ANEXO 05– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

2014 Anexo 05

Breno Salvador Feltosa	3ª A EM	Mat	Assentamento Guanabara	31/05/98
Bruna Falkoski Aparecido	1ª A EM	Mat	Assentamento Guanabara	24/06/98
Camília Nunes Feltosa	5ª A	Mat	Assentamento Guanabara	15/11/03
Carolina Vilhagra Mendonça	8ª A	Mat	Assentamento Guanabara	13/08/99
Bruno Melcher da Silva	7ª A	Mat	Assentamento Padre Adriano	28/06/00
Cleliá Rodrigues Miranda	6ª A	Mat	Assentamento Padre Adriano	15/09/02
Crystalan Costa de Melo	9ª A	Mat	Assentamento Padre Adriano	12/09/97
Dalaine Leonel Quirino	4ª A	Mat	Assentamento Padre Adriano	04/07/02
Denilson Pinto Carabozo	8ª A	Mat	Assent. Padre Adriano	30/07/00
Éric César de Souza Vargas	8ª A	Mat	Assent. Padre Adriano	18/05/01
Everton V. Espindola Costa	1ª A EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	13/05/99
Felipe Pinha Varga	4ª B	Vesp	Assent. Padre Adriano	13/05/04
Gustavo Jaques da Silva	4ª A	Mat	Assent. Padre Adriano	21/02/05
Igor Junio Ramires Vieira	7ª C	Not	Assentamento Padre Adriano	26/07/96
Julio César de Goes Oliveira	8ª A	Mat	Assentamento Padre Adriano	18/03/99
Karen Helfenstein da Silva	3ª A EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	01/06/98
Katielle Alerrandra de Souza Teixeira	4ª A	Mat	Assentamento Guanabara	15/06/04
Luciano Cavalcante Santos	8ª A	Mat	Assent. Padre Adriano	17/05/00
Maria Luiza Leonel	1ª A EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	30/09/98
Marilda Maria de Oliveira	6ª A	Mat	Assentamento Padre Adriano	14/07/74
Mateus Felix dos Santos	2ª A EM	Mat	Assentamento Guanabara	24/10/97
Matheus Cassavara da Rosa	7ª A	Mat	Assentamento Padre Adriano	26/11/99

2014 Anexo 05

Breno Salvador Feitosa	3º A EM	Mat	Assentamento Guanabara	31/05/98
Bruna Falkoski Aparecido	1ºA EM	Mat	Assentamento Guanabara	24/06/98
Camila Nunes Feitosa	5ºA	Mat	Assentamento Guanabara	15/11/03
Carolina Vilhagra Mendonça	8ºA	Mat	Assentamento Guanabara	13/08/99
Bruno Melcher da Silva	7ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	28/06/00
Cleisla Rodrigues Miranda	6ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	15/09/02
Crystian Costa de Melo	9ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	12/09/97
Daiane Leonel Quirino	4ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	04/07/02
Denilson Pinto Cardozo	8ºA	Mat	Assent. Padre Adriano	30/07/00
Éric César de Souza Vargas	8ºA	Mat	Assent. Padre Adriano	18/05/01
Everton V. Espindola Costa	1º A EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	13/05/99
Felipe Penha Varga	4ºB	Vesp	Assent. Padre Adriano	13/05/04
Gustavo Jaques da Silva	4ºA	Mat	Assent. Padre Adriano	21/02/05
Igor Junio Ramires Vieira	7ºC	Not	Assentamento Padre Adriano	26/07/96
Julio César de Goes Oliveira	8ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	18/03/99
Karen Helfenstein da Silva	3ºA EM	Mat	Assentamento Guanabara	01/06/98
Katielle Alerrandra de Souza Teixeira	4ºA	Mat	Assentamento Guanabara	15/06/04
Luciano Cavalcante Santos	8ºA	Mat	Assent. Padre Adriano	17/05/00
Maria Luiza Leonel	1ºA EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	30/09/98
Marilyda Maria de Oliveira	6ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	14/07/74
Mateus Felix dos Santos	2ºA EM	Mat	Assentamento Guanabara	24/10/97
Matheus Cassavara da Rosa	7ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	26/11/99

ANEXO 06– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

2014 Anexo 06

Nome	3º A. EF	Mat	Ass. Guanabara	Data
Matheus dos Santos Mendes	3º A. EF	Mat	Ass. Guanabara	29/03/01
Michel AndrettUrbietta	1ºA EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	08/05/95
Michele Leonel	8ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	13/07/00
Mikael dos Santos Arce	7ºA	Mat	Assent. Padre Adriano	09/08/02
Natália de Souza Faria	3ºB EM	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	30/11/97
Pamela Rosa Dias	1ºA EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	23/06/99
Rafael da Silva Vargas	4ºB	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	12/03/03
Rafael Regis da S. Rodrigues	1ºB EM	Vesp	Assentamento Guanabara	01/02/00
Romário Moreira da Silva	1ºB EM	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	28/05/94
Silmara Morais Ifran	7ºA	Mat	Assent. Padre Adriano	13/12/99
Tainara Ifran Gutiérrez	6ºA	Mat	Ass. Guanabara	30/06/00
Thainara Teixeira	3ºA EM	Mat	Assentamento Guanabara	19/11/96
Thais Aparecida Inácio	7ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	05/06/02
Thalia da Silva	2ºA EM	Mat	Assentamento Padre Adriano	20/09/97
Valéria Gonçalves Figueiredo	2ºB	Vesp	Assentamento Sebastião Rosa da Paz	01/03/98
Vinicius da Silva Fabiano	4ºA	Mat	Assentamento Guanabara	03/01/05
Vitória Falkoski Aparecido	6ºA	Mat	Assentamento Guanabara	27/01/01
Wellyngton Aparecido Jara de Lima	8ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	10/08/00
Wéslei Rodrigues Santos	5ºA	Mat	Assentamento Padre Adriano	17/03/98



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL  
COORDENADORIA DE APOIO AOS MUNICÍPIOS



Ano Letivo : 2015 MÊS: Maio

Escola Estadual: 31 de Março

Endereço: Rua Presidente Epitácio, nº 480

Município: Juti-MS

### LINHA MISTA

Nº	NOME DO ALUNO	ANO	TURNO	ENDEREÇO	TIPO DE LINHA.	DATA DE NASCIMENTO
1	SILVIA ITURVE BENITES	2º EM	MAT	ALDEIA TAQUARA	MISTA	15/02/90
2	BRUNA FALKOSKI APARECIDO	2º EM	MAT	ASS. GUANABARA	MISTA	24/06/98
3	JAQUELINE FALKOSKI APARECIDO	2º EM	MAT	ASS. GUANABARA	MISTA	05/07/99
4	GEILI LESCANO	2º EM	MAT	ALDEIA TAQUARA	MISTA	24/07/98
5	PÂMELA ROSA DIAS	2º EM	MAT	FAZ. SANTA CLARA	MISTA	23/06/99
6	ARIELY ATAÍDE	2º EM	MAT	FAZ. NHU PUCU	MISTA	09/12/98
7	THALIA DA SILVA	2º EM	MAT	ASS. SANTA CLARA	MISTA	20/09/97
8	JANAINA CABREIRA CHAMORRO	2º EM	MAT	ALDEIA JARARÁ	MISTA	03/11/92

08/08/2015



Todos educando para o sucesso

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL  
COORDENADORIA DE APOIO AOS MUNICÍPIOS



Ano Letivo : 2015 MÊS: Maio

Escola Estadual: 31 de Março

Endereço: Rua Presidente Epitácio, nº 480

Município: Juti-MS

### LINHA MISTA

Nº	NOME DO ALUNO	ANO	TURNO	ENDEREÇO	TIPO DE LINHA.	DATA DE NASCIMENTO
1	TAINARA LOPES MORAES	2º B EM	VESP	FAZ. TRÊS PODERES	MISTA	19/08/1998
2	JOICE APARECIDA GONÇALVES FERNANDES	2º B EM	VESP	CHÁCARA SÃO JOSÉ	MISTA	30/05/1998
3	LAURA CRISTINE COSTA	2º B EM	VESP	CHÁCARA SANTORO	MISTA	22/08/1999
4	BIANCA OLIVEIRA DOS SANTOS	2º B EM	VESP	FAZ. SANTA ISABEL	MISTA	09/10/1998
5	DANIEL ELIAS CORREIA	2º B EM	VESP	FAZ. ACARAJÁ	MISTA	30/04/1999
6	CHRISTOPHER MAGNO R DA SILVA CASTRO	2º B EM	VESP	FAZ. ACARAJÁ	MISTA	10/05/1999
7	GEONES DA SILVA DOS SANTOS	2º B EM	VESP	FAZ. JACUTINGA	MISTA	16/01/1999
8	JANAINA BORGES PEREIRA	2º B EM	VESP	FAZ. NAGOIA	MISTA	07/01/1998
9	LUIZ FERNANDO MALAQUIAS BARBOSA	2º B EM	VESP	FAZ. ACARAJÁ	MISTA	23/11/1998
10	MIRELE MONTEIRO DE SOUZA	2º B EM	VESP	FAZ. VENTURA	MISTA	03/12/1999
11	SABRINA DE OLIVEIRA PALACIO	2º B EM	VESP	FAZ. SCHMIT	MISTA	15/10/1999
12	ERICA KAROLINA ENÉAS DE OLIVEIRA	2º B EM	VESP	ESTÂNCIA CHAPADA	MISTA	10/07/1999
13	RAFAEL RÉGIS DA SILVA RODRIGUES	2º B EM	VESP	ASS. ROSA DA PAZ	MISTA	01/02/2000
14	CLÓVIS BENITES PERALTA	2º B EM	VESP	FAZ. SÃO PEDRO	MISTA	27/02/1992



Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul - Parque dos Poderes, Bloco 05 - CEP: 79001-902 -  
Fone: (67) 3318-2200 - Fax: (67) 3318-2281 - Campo Grande - MS

## ANEXO 09– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

09  
maio



Todos educando  
para o sucesso

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL  
COORDENADORIA DE APOIO AOS MUNICÍPIOS



Ano Letivo: 2015 MÊS: Maio

Escola Estadual: 31 de Março

Endereço: Rua Presidente Epitácio, nº 480

Município: Juti-MS

### LINHA MISTA

Nº	NOME DO ALUNO	ANO	TURNO	ENDEREÇO	TIPO DE LINHA.	DATA DE NASCIMENTO
1	KÁTIA DOS SANTOS MENDES	1º EM	MAT	ASS. GUANABARA	MISTA	05/03/96
2	JIOSIANE DUARTE PAIM	1º EM	MAT	ALDEIA JARARA	MISTA	01/11/96
3	RODRIGO DA SILVA DE SOUZA	1º EM	MAT	ASS. GUANABARA	MISTA	22/01/99
4	VIVIANE SALINAS	1º EM	MAT	ALDEIA JARARA	MISTA	22/10/97
5	LUCAS DA SILVA ROCHA	1º EM	MAT	FAZ. 3 CORAÇÕES	MISTA	19/01/97
6	RODRIGO AGNALDO DOS SANTOS	1º EM	MAT	ASS. GUANABARA	MISTA	25/08/98
7	GABRIELI FERNANDA SOUZA SOARES	1º EM	MAT	FAZ. IPÊ	MISTA	29/09/97
8	LUAN ITURVE RODRIGUES	1º EM	MAT	ALDEIA JARARA	MISTA	21/11/99
9	RAFAEL LEANDRO DA SILVA	1º EM	MAT	ASS SANTA CLARA	MISTA	22/05/95
10	JULIO CESAR DE GOES OLIVEIRA	1º EM	MAT	ASS SANTA CLARA	MISTA	18/03/99



Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul - Parque dos Poderes, Bloco 05 - CEP: 79631-902 -  
Fone: (67) 3318-2200 - Fax: (67) 3318-2281 - Campo Grande - MS

## ANEXO 10– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

SE  
 Todos educando  
 para o sucesso



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
 SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL  
 COORDENADORIA DE APOIO AOS MUNICÍPIOS



Ano Letivo : 2015 MÊS: Maio

Escola Estadual: 31 de Março

Endereço: Rua Presidente Epitácio, nº 480

Município: Juti-MS

### LINHA MISTA

Nº	NOME DO ALUNO	ANO	TURNO	ENDEREÇO	TIPO DE LINHA.	DATA DE NASCIMENTO
1	GABRIEL SERAFIM DE SOUZA	1º B EM	VESP	FAZ. SÃO SEBASTIÃO	MISTA	18/04/1998
2	FLÁVIA ALVES LOZA	1º B EM	VESP	SÍTIO BOA ESPERANÇA	MISTA	11/06/2000
3	ADRIELE ARAÚJO SODRÉ	1º B EM	VESP	FAZ. NAZARÉ	MISTA	06/09/1993
4	STÉFANY ROCHA SANTOS	1º B EM	VESP	FAZ. SÃO BENTO	MISTA	30/04/2000
5	ANA CARLA FIGUEIREDO ARGUELHO	1º B EM	VESP	ASS. SEBASTIÃO ROSA DA PAZ	MISTA	25/01/2000
6	LUIZ FERNANDO APARECIDO DOS SANTOS	1º B EM	VESP	FAZ. MAITARÉ IV	MISTA	14/11/2000
7	ALLAN DOS SANTOS RAVAZINI	1º B EM	VESP	FAZ. CARAPOTI	MISTA	17/04/1999
8	DANIEL LAGO ALMEIDA	1º B EM	VESP	FAZ. SÃO PAULO	MISTA	28/05/1999
9	FÁBIO DA SILVA GONÇALVES	1º B EM	VESP	CHÁCARA 65	MISTA	08/01/1996
10	FRANCELLI GONÇALVES DA SILVA	1º B EM	VESP	FAZ. MAITARÉ IV	MISTA	01/08/1999
11	DANIEL MENDONÇA ESPINOLA	1º B EM	VESP	ASSENTAMENTO SEBASTIÃO ROSA DA PAZ	MISTA	15/10/1993
12	BENITES	1º B EM	VESP	FAZ. SANTA MARTINHA	MISTA	20/05/2000
13	JOSEMARA CALISTO MARIA	1º B EM	VESP	FAZ. TUCANO	MISTA	05/02/1996
14	RODRIGO LOPES DA SILVA	1º B EM	VESP	FAZ. CHUPIM	MISTA	27/07/2000
15	CAROLINA IFRAN SODRÉ	1º B EM	VESP	FAZ. ESTÂNCIA FLORIDA	MISTA	30/03/2000
16	ISABELA MARIA ARRUDA BENEDITO	1º B EM	VESP	ESTÂNCIA CHAPADA	MISTA	18/09/2000
17	KARINA ENÉAS DE OLIVEIRA	1º B EM	VESP		MISTA	



Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul - Brasília das Poderes, Bloco 95 - CEP: 79031-992 -  
 Fone: (67) 3318-2200 - Fax: (67) 3318-2281 - Campo Grande - MS



## ANEXO 11- Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

*anexo 11*



Todos educando para o sucesso

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL  
COORDENADORIA DE APOIO AOS MUNICÍPIOS



Ano Letivo : 2015 MÊS: Maio

Escola Estadual: 31 de Março

Endereço: Rua Presidente Epitácio, nº 480

Município: Juti-MS

### LINHA MISTA

Nº	NOME DO ALUNO	ANO	TURNO	ENDEREÇO	TIPO DE LINHA.	DATA DE NASCIMENTO
1	TAINARA LOPES MORAES	2º B EM	VESP	FAZ. TRÊS PODERES	MISTA	19/08/1998
2	JOICE APARECIDA GONÇALVES FERNANDES	2º B EM	VESP	CHÁCARA SÃO JOSÉ	MISTA	30/05/1998
3	LAURA CRISTINE COSTA	2º B EM	VESP	CHACARA SANTORO	MISTA	22/08/1999
4	BIANCA OLIVEIRA DOS SANTOS	2º B EM	VESP	FAZ. SANTA ISABEL	MISTA	09/10/1998
5	DANIEL ELIAS CORREIA	2º B EM	VESP	FAZ. ACARAJÁ	MISTA	30/04/1999
6	CHRISTOPHER MAGNO R DA SILVA CASTRO	2º B EM	VESP	FAZ. ACARAJÁ	MISTA	10/05/1999
7	GEONES DA SILVA DOS SANTOS	2º B EM	VESP	FAZ. JACUTINGA	MISTA	16/01/1999
8	JANAINA BORGES PEREIRA	2º B EM	VESP	FAZ. NAGOAIA	MISTA	07/01/1998
9	LUIZ FERNANDO MALAQUIAS BARBOSA	2º B EM	VESP	FAZ. ACARAJÁ	MISTA	23/11/1998
10	MIRELE MONTEIRO DE SOUZA	2º B EM	VESP	FAZ. VENTURA	MISTA	03/12/1999
11	SABRINA DE OLIVEIRA PALACIO	2º B EM	VESP	FAZ. SCHMIT	MISTA	15/10/1999
12	ERICA KAROLINA ENÉAS DE OLIVEIA	2º B EM	VESP	ESTÂNCIA CHAPAÇA	MISTA	10/07/1999
13	RAFAEL RÉGIS DA SILVA RODRIGUES	2º B EM	VESP	ASS. ROSA DA PAZ	MISTA	01/02/2000
14	CLÓVIS BENITES PERALTA	2º B EM	VESP	FAZ. SÃO PEDRO	MISTA	27/02/1992



Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul - Parque das Poupas, Bloco 05 - CEP: 79831-902  
Fone: (07) 3316-2200 - Fax: (07) 3318-2281 - Campo Grande - MS



## ANEXO 12– Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

amado 12



Todos educando para o sucesso

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL  
COORDENADORIA DE APOIO AOS MUNICÍPIOS



Ano Letivo : 2015 MÊS: Maio

Escola Estadual: 31 de Março

Endereço: Rua Presidente Epitácio, nº 480

Município: Juti-MS

### LINHA MISTA

Nº	NOME DO ALUNO	ANO	TURNO	ENDEREÇO	TIPO DE LINHA.	DATA DE NASCIMENTO
1	LEANDRO MORASSUTE	3º EM	MAT.	CHÁCARA BAHIA	MISTA	20/01/98
2	EDUARDO SCHIAVE DOS SANTOS	3º EM	MAT.	ASS. GUANABARA	MISTA	09/04/94
3	KARINA DE SOUZA BIAGI	3º EM	MAT.	FAZ. SANTA EMÍLIA	MISTA	27/10/98
4	DILVA ARCE MOLINA	3º EM	MAT	FAZ. SANTA LUZIA	MISTA	23/07/82
5	MATHEUS WELITON RAFALSKI DA SILVA	3º EM	MAT	FAZ. DOIS IRMÃOS	MISTA	23/07/97



Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul - Parque dos Povões, Bloco 05 - CEP: 79031-002 -  
Fone: (67) 3318-2200 - Fax: (67) 3318-2281 - Campo Grande - MS

## Anexo 13 – Lista nominal dos alunos e seus respectivos endereços residenciais

Anexo 13



Todos educando  
para o sucesso

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE PLANEJAMENTO E APOIO INSTITUCIONAL  
COORDENADORIA DE APOIO AOS MUNICÍPIOS



Ano Letivo : 2015MÊS: Maio

Escola Estadual:31 de Março

Endereço:Rua Presidente Epitácio, nº 480

Município: Juti-MS

## LINHA MISTA

Nº	NOME DO ALUNO	ANO	TURNO	ENDEREÇO	TIPO DE LINHA.	DATA DE NASCIMENTO
1	TIAGO DOS SANTOS GARCIA	3ºEM	VESP.	FAZ. AIMORÉ	MISTA	03/09/98
2	LARIZA APARECIDA SANTONI	3ºEM	VESP.	FAZ. MAITARÉ III	MISTA	09/08/97
3	VALÉRIA GONÇALVES FIGUEIREDO	3ºEM	VESP.	ASS. SEBASTIÃO ROSA DA PAZ	MISTA	01/03/98
4	JOÃO FRANCISCO DE PAULA	3ºEM	VESP.	FAZ. TRIÂNGULO	MISTA	13/01/99
5	MÔNICA DOS SANTOS VIEIRA	3ºEM	VESP.	FAZ. NOSSA SENHORA APARECIDA	MISTA	18/04/98
6	LUCAS DO NASCIMENTO BRAGA	3ºEM	VESP.	FAZ. RIACHO DOCE	MISTA	24/07/95
7	FRANCIELI CRISTIANE CORONEL	3ºEM	VESP.	FAZ. CAIÇARA	MISTA	28/01/97
8	BRUNO FRANCISCO LOPES	3ºEM	VESP.	FAZ. ASA BRANCA	MISTA	27/07/97
9	KLEBER DE SANTANA SANTO	3º EM	VESP.	FAZ. 3 Y	MISTA	20/12/94
10	GRAZIELLE PEREIRA MARTINS	3º EM	VESP.	FAZ. SÃO BENTO	MISTA	03/05/98
11	LEONAN VINÍCIUS GALIANO	3ºEM	VESP.	SÍTIO SÃO MARTINS	MISTA	28/07/98
12	THIAGO PERENTEL RIBEIRO	3ºEM	VESP.	ESTANCIA ISRAEL	MISTA	15/12/97



Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul - Parque dos Poetras, Bloco 09 - CEP: 71031-902 -  
Fone: (07) 3318-2206 - Fax: (07) 3318-2281 - Campo Grande - MS

**ANEXO 14** – Autorização para entrevistar os alunos para a pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS  
MESTRANDA TEREZINHA COELHO DE SOUZA

**AUTORIZAÇÃO**

Eu.....aluno (a) regularmente matriculado (a) no .....do Ensino Médio da E.E. 31 de Março, na cidade de Juti, Mato Grosso do Sul, autorizo a pesquisadora Terezinha Coelho de Souza, a fazer uso dos textos escritos por mim, durante as aulas de Produção Interativa, na referida Unidade Escolar, como *corpus* da pesquisa intitulada **Percursos da Significação: Um olhar sobre a Identidade do Aluno Assentado do MST**. Por ser verdade, firmo a presente autorização.

---

Assinatura

Data: