

MENINOS E MENINAS DE UM BAIRRO RURAL: IDENTIDADES, LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO

Renata Roveri CÂNDIDO¹

RESUMO: O presente trabalho pretende se inserir no discurso, cada vez mais corrente na área da Linguística Aplicada, que estuda questões relativas às identidades de sujeitos de variados contextos. Tal temática tem tido atenção de pesquisadores devido às mudanças de um mundo globalizado que permite ver a multiplicidade da vida humana. O objetivo aqui é focalizar a interrelação de culturas e identidades em construção com as representações sociais (Fairclough, 1989) que uma comunidade rural tem sobre a escola e sobre a escrita. O contexto de pesquisa é um bairro rural de um município do interior de São Paulo e os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da escola municipal ali localizada. Questões de identidade são fundamentais na análise de contextos em que, como no caso das comunidades rurais, a tradição oral é forte, a língua da escola é diferente daquela falada em casa e na comunidade. Partindo da idéia de que há diferenças lingüísticas, tenho como hipótese a existência, nesse contexto, de divergência nas representações sociais que as comunidades podem ter sobre a escola. Assim, através de pesquisa etnográfica (Erickson, 1984), busco saber o que a escolarização e o letramento significam para os moradores dessa região rural, e como essas significações interferem (ou não) no processo de construção de identidade de meninos e meninas que freqüentam a escola local. Ao focalizar a temática da construção das identidades de alunos da zona rural e saber qual é o papel que a instituição escolar e seus agentes têm nesse processo, a pesquisa busca contribuir para a reflexão de novas políticas educacionais, dada a relevância e as implicações que questões de identidade podem ter no desempenho escolar.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo presentar una investigación en curso, que, con una perspectiva etnográfica (Erickson, 1984), examina el significado de la escuela y la lectura/escritura para los habitantes de una región rural y como estas representaciones intervienen (o no) con el proceso de la construcción de la identidad de niños y niñas que frecuentan la escuela local.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende se inserir no discurso, cada vez mais corrente na área da Linguística Aplicada, que estuda questões relativas às identidades de sujeitos de variados contextos. Tal temática tem tido atenção de pesquisadores devido às mudanças de um mundo globalizado que permitem ver a multiplicidade da vida humana. Assim *“as identidades estão na ordem do dia, pois somos a todo momento convidados ou mesmo intimados a repensar nossas vidas sociais.”* (Moita Lopes, 2003:17). O objetivo aqui é focalizar a interrelação de culturas e identidades em construção com as representações sociais² (Fairclough, 1989) que uma comunidade rural tem sobre a escola e sobre a escrita.

¹ Mestranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, sob orientação da Profa. Marilda Cavalcanti e com pesquisa financiada pelo CNPq.

² Segundo Fairclough (1989:11) “representações são procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições.”

O contexto de pesquisa³ é um bairro rural de um município do interior de São Paulo, com algumas de suas crianças, alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da escola municipal ali localizada. Também os pais dos alunos e demais moradores da comunidade são sujeitos importantes para responder aos objetivos propostos.

Assim, através de pesquisa etnográfica (Erickson, 1984), busco saber o que a escolarização e o letramento significam para os moradores dessa região, e como essas significações interferem (ou não) no processo de construção de identidade de meninos e meninas que freqüentam a escola local.

Leite (2002: 78) afirma que:

No contexto dos fluxos econômicos e suas influências na produção e no modo de vida rural, temos que 'redescobrir' o significado, o papel e o sentido da escola entre os rurícolas, e tentar entender até que ponto ela ainda se estabelece como 'valor social', bem como sua função na mão-de-obra e, como elemento identificador de uma cultura/práxis campesina. Dessas indagações extraem-se o conteúdo formal e filosófico do planejamento e da política educacional para a escola rural.

Outros autores (Brandão, 1990; Caldart, 2004; Campos, 2003; Tôres, 2003), além do próprio Ministério da Educação, vêm destacando a urgência do conhecimento efetivo da população rural do nosso país:

Incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo, e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. A realidade da Educação do Campo e seus tópicos é desconhecida. Assumi-la na agenda pública exigirá como uma primeira tarefa estimular seu conhecimento. (...) Exigirá, ainda, criar mecanismos para que uma visão nova, mais realista, menos estereotipada do campo oriente os diversos agentes da educação: Ministérios, Secretarias estaduais e municipais. (Arroyo, 2004: 92)

2. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Segundo Brandão (1990) a família ainda é a principal e mais valorizada agência de mediação e reprodução de saberes técnicos e morais, embora os pequenos espaços – grupos de irmãos, idades, sexo e interesse –, menos formais e menos estudados, também exerçam grande poder de efeito socializador e de construção identitária.

Assim, interessa investigar como uma “escola rural”⁴ atua na construção de identidades de seus alunos e qual é o significado dessa mesma escola na comunidade onde está localizada, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

³ Torna-se relevante mencionar aqui que o contexto foi meu campo de pesquisa de Iniciação Científica durante os dois últimos anos, portanto já houve um momento de entrada e aprofundamento no trabalho de campo. Evidente que será necessária mais uma entrada em campo, a fim de gerar registros para responder ao novo objetivo, às novas perguntas, mas também serão considerados os registros e dados já obtidos e analisados.

⁴ O termo “escola rural” não vêm sendo utilizado em seminários e publicações que focalizam esse assunto. O termo utilizado atualmente, “escola do campo”, pode ainda gerar polêmicas, já que a grande maioria dessas escolas tem estruturas e agentes urbanos. Brandão (1990: 113), com base em suas pesquisas, afirma: “Na verdade, não há escolas rurais; há, sim, escolas de modelo urbano que, desqualificadas, existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores.” Dessa forma as escolas não são “rurais” e nem “do campo”, na medida em que não são formadas por e/ou para as pessoas do campo, com suas necessidades e especificidades.

Como se dá a construção de identidades de meninos e meninas dessa área rural? Qual é o papel que a escola desempenha nesse processo? Como os moradores da região vêm a escrita e o saber escolarizado?

Arroyo (2006: 107), em trabalho publicado em decorrência do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, promovido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Ministério da Educação em 2005, levantou a importância de

dar centralidade em nossas pesquisas à construção dos sistemas educativos e da escola do campo vinculados à construção dos próprios sujeitos da educação, especificamente à construção da infância, da adolescência, da juventude, que são os sujeitos mais diretos da ação da escola. (...) Parece-me que a infância do campo tem suas especificidades. Há processos específicos de construção da infância e da adolescência, ou das infâncias e das adolescências.(...) Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe.

É essa perspectiva das relações entre o processo de construção da identidade de meninos e meninas e a escolarização na zona rural que esta pesquisa pretende desenvolver. A pesquisa tem perspectiva etnográfica sendo norteadas, principalmente pelas abordagens de Erickson⁵ (1990), (1984) e (1989) e Emerson⁶ (1995). Tendo em vista a fundamentação teórica que ancora esta pesquisa, e partindo da noção de que as interações sociais são mediadas pela linguagem, também constitutiva da identidade (Vygotsky, 1979), considero relevante investigar o processo de construção de identidade das crianças nas interações de sala de aula (com outros alunos, com as professoras, com o conteúdo escolar etc) e em outras interações que ocorrem na comunidade: eventos religiosos, no ambiente familiar e nos momentos das brincadeiras (dentro ou fora da escola).

3. JUSTIFICATIVA

Embora, como já foi colocado, o estudo das identidades tenha merecido atenção por parte de pesquisadores, ainda há uma pequena quantidade de pesquisas sobre identidades dos sujeitos da área rural (ver, no entanto Torres, 2003; Jung, 2003). Dessa forma a pesquisa proposta se justifica na medida em que busca preencher essa lacuna.

Conhecer e tentar entender o que a escolarização e o letramento significam para um determinado grupo e observar a inserção das crianças deste mesmo grupo na iniciação da escrita, na escola, é importante porque “A escrita adquire sentido para o sujeito na dependência do(s) sentido(s) que se apresenta(m) para seus diferentes grupos sociais de inserção.” (Rojo, 1995: 82).

Precisamos, então, conhecer e considerar esses sentidos da escrita a fim de propiciar aos alunos, na escola, “modos de participação” com significado e que favoreçam o sucesso da aprendizagem dos conteúdos escolares e na formação de

⁵ Baseando-me em Erickson (1984), trabalharei com a afirmação de que a etnografia é um processo de pesquisa guiado por um ponto de vista envolvendo reflexão, formulando questões, assim, ainda que o pesquisador traga para o campo seu ponto de vista teórico e suas questões base, essa perspectiva e essas questões podem mudar durante a realização do trabalho.

⁶ A proposta de Emerson (1995) se baseia na demonstração dos “deveres” e objetivos do etnógrafo, destacando a importância do “aproximar-se”, ou seja, de se buscar a imersão no mundo do outro a fim de tentar “agarrar” suas experiências centrais.

cidadãos, uma vez que a desconsideração da realidade e dos saberes pode acarretar uma série de problemas como insucesso na aprendizagem da escrita, insegurança e auto-imagem negativa dos alunos (Kleiman, Cavalcanti e Bortoni, 1993).

Destaco a importância e a necessidade de tornar conhecidas as características de contextos de minorias – ou “maiorias vistas como minorias” (Cavalcanti, 1999), para realizar o planejamento escolar adequado às peculiaridades das comunidades.

É importante também que o processo de escolarização possa assegurar a valorização das identidades, da auto-estima dos alunos e cumpra a principal função da escola, no âmbito do ensino de língua materna, que é ampliar a gama de recursos comunicativos dos alunos para poder atender às convenções sociais dos contextos em que interagir (Bortoni-Ricardo, 2004; Kato, 1986).

Arroyo (2006: 108-109), considera ainda que:

Pensar uma escola do campo, só para o campo, no campo, sem entender que infância, que adolescência do campo são essas, podemos entrar em uma perspectiva ingênua. Cair em uma espécie de culto a ficar no campo, quando a própria lógica da produção familiar não é essa. Compreender melhor, por meio de pesquisas, os processos de conformação dos tempos de vida nos dará elementos para construir um sistema educativo no campo e uma escola do campo.

Com a pesquisa, com base na análise de dados e na teoria da área, espero desmistificar pensamentos culturalmente estabelecidos como o que associa rural com atraso, isolamento, falta de conhecimento e pobreza; e outro pensamento que defende a homogeneização do ensino, ou seja, as escolas e as práticas de ensino devem ser iguais para todos, independente do contexto. A pesquisa tem, portanto, contribuição potencial para as escolas localizadas na área rural ao mostrar aspectos importantes para a reflexão de professores e demais pessoas ligadas à educação escolar.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O embasamento teórico, fundamental para, entre outros, esclarecer o objeto de estudo, facilitar a análise dos dados e para que se possa fazer afirmações com mais propriedade, é norteado por obras de estudiosos, principalmente, das áreas da Educação e da Linguística Aplicada. Apresentarei alguns conceitos-chave utilizados neste projeto.

A noção de letramento que utilizo é a de Kleiman (1999:19):

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (...) As práticas específicas da escola, que fornecem o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

A autora destaca que a palavra "letramento" pode admitir diferentes interpretações dependendo da intenção do pesquisador que a está utilizando, sendo que, muitas vezes, a própria oralidade se faz objeto de análise em tais estudos, tendo em vista que a amplitude do conceito permite compreender que possa haver estratégias orais letradas sem que as crianças estejam alfabetizadas.

Quanto ao conceito de cultura, me apoio na definição de Thomaz (1995: 427):

Fenômeno unicamente humano, [ela] se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo pois a um fenômeno individual; por outro lado, como já vimos cada grupo de seres humanos dá diferentes significados a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes. (...) O homem porém é um ser social, o que quer dizer que compartilha com outros homens formas de agir e pensar.

Trabalho com o conceito de identidades, no plural, já que entendo, com base em Moita Lopes (2003) que os sujeitos não tem uma identidade fixa, mas que assumem diferentes identidades dependendo das diferentes situações. A identidade vai sendo construída por toda a vida, de forma descentrada e desfragmentada. Esse processo envolve o que se vê de si no olhar do outro, ou seja, é formada na representação, assim a identidade (ou as identidades) é também um constructo de natureza social.

Para entender o processo de construção de identidades de meninos e meninas, utilizo um conceito de gênero que tem uma visão socioconstrucionista ao tratá-lo, assim como identidade, como um constructo social. Nessa perspectiva, penso a questão de gênero “de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre homens e mulheres são diversos.” (Louro, 1999: 23).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa busco responder às perguntas (Como se dá a construção de identidades de meninos e meninas dessa área rural? Qual é o papel que a escola desempenha nesse processo? Como os moradores da região vêm a escrita e o saber escolarizado?) e levantar ainda mais questões, sempre partindo da certeza de que os alunos são sujeitos sócio-culturais e de que a escola é polissêmica.

Questões de identidade são fundamentais na análise de contextos em que, como no caso das comunidades rurais, a tradição oral é forte, a língua da escola é diferente daquela falada em casa. Partindo da idéia de que há diferenças lingüísticas, tenho como hipótese a existência, nesse contexto, de divergência nas representações sociais que as comunidades podem ter sobre a escola.

Ao focalizar a temática da construção das identidades de alunos da zona rural e saber qual é o papel que a instituição escolar e seus agentes têm nesse processo, a pesquisa buscará contribuir para a reflexão de novas políticas educacionais, dada a relevância e as implicações que questões de identidade podem ter no desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARROYO, M.G. (2004). “Por um tratamento público da educação do campo”, in: Mônica MOLINA; Sonia A. de JESUS (orgs.), *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”.
- _____. (2006). “A escola do campo e a pesquisa do campo: metas”, in: MOLINA, M. (org.), *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- BORTONI-RICARDO, S.M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

- BRANDÃO, C.R. (1990). *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD.
- CAVALCANTI, M. C. (1999). "Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contexto de Minorias Linguísticas no Brasil", in: *D.E.L.T.A.*, vol. 15, número especial, pp. 385-417.
- EMERSON, R. M.; FRETZ, Rachel; SHAW, Linda (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ERICKSON, F. (1984). "What Makes School Ethnography 'Ethnographic'", in: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, n.º. 1, spring, pp. 51-66.
- _____. (1990). "Qualitative methods in research on teaching", in: M.C. WITTROCK (org.), *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: Macmillan, pp. 119-158.
- _____. (1996). "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement", in: E. JACOB; C. JORDAN (orgs.), *Minority Education: Anthropological Perspectives*. 2ª edição. Norwood: ABLEX.
- JUNG, N. M. (2003). *A negociação de identidades sociais: identidade de gênero, identidade étnico-lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. Tese de doutorado em Letras. Porto Alegre, UFRGS.
- KLEIMAN, A. (1999). "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola", in: KLEIMAN (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 15-64.
- KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M.; BORTONI, S. (1993). "Considerações sobre o Ensino Crítico de Língua Materna", in: *Atas do IX Congresso Internacional de Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*, vol. II, Campinas, pp. 385- 417.
- LEITE, S. C. (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª edição. São Paulo: Cortez.
- LOURO, G.L. (1999). *Gênero sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (2003). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: (s./e.).
- ROJO, R. H. R. (1995). "Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como 'um outro modo de falar'", in: KLEIMAN, A. (org.), *Os Significados do Letramento*. Campinas, Mercado de Letras.
- SOARES, M. (1988). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 5ª edição. São Paulo: Ática.
- _____. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SIGNORINI, I. (1994). "A letra dá vida mas também pode mata: os sem leitura diante da escrita", in: *Leitura: Teoria e Prática*, n.º. 24, dezembro, pp. 20- 27.
- TERZI, S. B. (1995). *A Construção da Leitura: uma experiência com crianças de meio iletrados*. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp.
- THOMAZ, O. R. (1995). "A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade", in: SILVA, A.; GRUPIONI, L. (orgs.), *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: (s./e.).
- TORRES, M.E.C. (2003). *Expectativas de letramento em uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local*. Dissertação de mestrado. Campinas, IEL/Unicamp.
- WINKIN, Y. (1998). *A Nova Comunicação: Da Teoria ao Trabalho de Campo*. Campinas: Papirus.