

DALVA INFANTINI DE PAIVA

***CRIANÇAS DE ZONA RURAL,
ALUNOS DE ESCOLA URBANA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para
a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada, na área
de Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilda do Couto Cavalcanti

Campinas, 2008

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Paiva, Dalva Infantini de.

Crianças de zona rural, alunos de escola urbana. / Dalva Infantini de Paiva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

P166c

Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Identidades. 2. R(urbanidade). 3. Escolarização. 4. Linguagem. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Children from a rural area, students in an urban school.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Identity; (R)urbanity; Schooling; Language.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

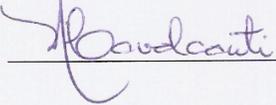
Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

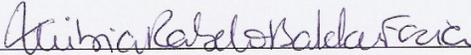
Banca examinadora: Profª. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (orientadora), Profª. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profª. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria.

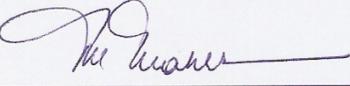
Data da defesa: 25/02/2008.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Marilda do Couto Cavalcanti  _____

Núbia Rabelo Bakker Faria  _____

Terezinha de Jesus Machado Maher  _____

Inês Signorini _____

Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo _____

IEL/UNICAMP
2008.

*Para meus pais, Deuseni e Manoel, que sempre estiveram presentes,
se não fisicamente, em meus pensamentos.*

Agradecimentos

A Marilda Cavalcanti, pelo incentivo e compreensão. A Terezinha Maher e Inês Signorini pelas valiosas contribuições.

À coordenadora, professores e diretoras da Escola, pela colaboração.

Ao Fábio, pelas informações preciosas e pela companhia.

A Carlos Rodrigues Brandão, Stella Bortoni e Marcos Bagno pela inspiração e pelo que aprendi com a leitura de seus livros.

Agradeço também ao Governo do Estado de São Paulo pelo auxílio financeiro por meio de sua Secretaria de Educação.

Agradeço, por fim, a todas as crianças com as quais convivi durante o trabalho de campo, pois me ajudaram a aprender a sentir o que eu deveria saber e compreender ao iniciar a minha formação como professora.

Quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores. Em termos das normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se vêem como tendo menos valor. (...) Vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana”.

Elias e Scotson (1994: 28)

RESUMO

Com a inserção, cada vez maior, de crianças de zona rural em escolas urbanas, a proposta da presente pesquisa é interpretar as representações que crianças da zona rural, alunas de uma escola urbana numa cidade do interior do Estado de São Paulo, constroem de si e dos colegas urbanos. E também que representações os professores constroem sobre esses alunos de zona rural e qual a postura dos seus pais sobre sua escolarização e sua educação. Com esse propósito, a geração de registros desse trabalho de cunho etnográfico foi feita em uma escola pública, baseada em observações em sala de aula e na escola, entrevistas com professores, conversas informais com alunos e com seus pais em visitas a suas casas, e em prática em aulas de apoio a esses alunos. As observações foram registradas em notas de campo depois elaboradas em formato de diários (de campo). As aulas de apoio também foram incluídas nos diários. Apoiada na fragilidade das fronteiras entre o meio rural e o urbano, a análise dos dados revelou facetas identitárias das crianças de zona rural que me levaram, enquanto pesquisadora, a apresentá-las como *rurbanas*. A sua rurbanidade está presente na fluidez com que articulam elementos das duas culturas, rural e urbana. Essa articulação é necessária no ambiente escolar urbano a partir do momento em que as relações estabelecidas são permeadas por ideologias presentes nas representações dos alunos, professores e da sociedade como um todo a respeito da cultura rural e das variedades não-padrão. Tais representações permitem que sejam reforçados padrões de comparação baseados em valores sociais atribuídos às variedades e a seus falantes, num conjunto de binarismos fruto de ideologias que segregam e excluem levando essas crianças a desenvolverem estratégias de auto-invisibilização movidas por conceitos negativos a respeito de sua variedade lingüística e de elementos da cultura rural.

Palavras-chave: Identidades, rurbanidade, linguagem e escolarização.

ABSTRACT

Considering the ever increasing number of students from rural areas attending urban schools, the aim of this study is threefold: to analyse the representations some of these children in an urban public school in a small town in the state of São Paulo build about themselves and their urban classmates; the representations built by the children's teachers about them and the representations built by the children's parents about education/schooling. With this aim in mind, the research design, within an ethnographic perspective, included the generation of data sources based on classroom and school observation recorded through field notes later developed in field diaries; interviews with the teachers; and informal conversation with the students and their parents in visits to their homes. The diaries also included the remedial classes given to these students by the researcher.

The data showed that the border between the rural and the urban zone is frail and indicated that these children present changing identitarian facets which made me construe them as 'rurban'. Their 'rurbanity' is in the fluidity in which they articulate (stereotyped) elements from these rural and urban cultures. This articulation is necessary in this urban school environment because the relations established are permeated by ideologies present in the representations of the participants involved in the research study about the rural culture(s) and the non-standard varieties of Brazilian Portuguese. Such representations seem to reinforce comparison patterns based on social values related to language varieties and their speakers in a set of ideological binarisms which segregate and exclude, taking these children to develop strategies of self-invisibilization in the classroom and at school.

Key words: identities, rurbanity, language, schooling

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
------------------------	-----------

CAPÍTULO I: O CAMINHO PERCORRIDO

1.1. Os passos iniciais no trabalho de campo - a escola, os professores e os alunos.....	14
1.2. Passos em direção à prática - A experiência enquanto professora em formação.....	17
1.3. Passos além da escola - As famílias de alguns alunos.....	19
1.4. Revendo o caminho percorrido.....	23

CAPÍTULO II - IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

2.1. Entre o rural e o urbano: a rurbanidade.....	26
2.2. Entre a instrução e a educação.....	37
2.3. A “bagagem” dos que vêm “de fora”	45
2.4. Identidades e ideologia lingüística - Os elementos sociolingüísticos de identificação do morador de zona rural.....	52
2.5. Os “de dentro” e os “de fora”	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
--	-----------

INTRODUÇÃO

Numa casa branca com portas e janelas pintadas de azul Del Rei um homem escuta moda de viola em seu radinho enquanto enrola um cigarro de palha sentado na soleira da porta. A mulher estende roupas no varal e as crianças, descalças e sujas de poeira, brincam íntimas com os animais. Acabaram de chegar da escola. Pequena e com uma professora que além de alfabetizadora também cozinha e limpa, a escola tem aquelas carteiras grandes de madeira escura e envernizada, com espaço para caneta tinteiro. As crianças estão em diversas faixas etárias e estão separadas em fileiras para que professora possa desenvolver um trabalho diferente com cada grupo.

Essa era a imagem de vida no campo e de escola rural que eu tinha no início dessa pesquisa. Acreditava que iria encontrar o estereótipo de morador da zona rural, que as crianças seriam muito diferentes das crianças urbanas no modo de vestir, de agir, de crer, de falar... Mas o que eu encontrei durante o trabalho de campo foram muito mais semelhanças do que diferenças. Semelhanças que precisaram ser aceitas, a princípio, por uma pesquisadora que buscava diferenças, que acreditava em definições essencialistas de identidade.

Com o tempo percebi que a cena descrita acima havia mudado e hoje ela se assemelha muito mais à cena de um homem que, de uma casa branca com portas e janelas pintadas de um azul Del Rei desbotado, sai apressado com uma marmita nas mãos para não perder o caminhão que vai para a roça; o cigarro agora é comprado na cidade assim como o boné que usa. A mulher também se apressa para sair já que terá que andar alguns quilômetros até chegar à cidade, onde trabalha como doméstica na casa do Dr. Fulano de Tal. As crianças esperam o ônibus para levá-las até a escola da cidade. Lá, se confundem, muitas vezes, com os colegas urbanos apesar dos pés sujos de barro em dias chuvosos.

Elas agora continuam os estudos por mais tempo e para isso têm que ir para a cidade encarar um enfrentamento com um mundo que é novo e, ao mesmo tempo, velho conhecido. Pois, devido ao fácil acesso aos bens, serviços e meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, as crianças de zona rural hoje se assemelham cada vez mais com as que vivem nas cidades, revelando a possibilidade de resignificação de seus “elementos culturais” (Cuche, 2002) e identitários a partir do contato com outros “elementos culturais”.

Mesmo considerando que a escola atualmente promove um espaço de contato intercultural muito amplo e tem suas portas abertas para aqueles que foram durante séculos excluídos, é necessário considerar as contradições do sistema educacional brasileiro quando analisamos o seu propósito fundamental de inclusão social e as diversas formas que os profissionais têm de colocar tal propósito em prática, já que muitos ainda acreditam na necessidade de uniformização pois

os indicadores de exclusão na escola nos mostram que os sistemas de ensino conhecem pouco sobre as desigualdades e suas conseqüências sociais, não considerando, muitas vezes, as situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos alunos e a necessária adequação do contexto escolar de forma que as desvantagens não se traduzam em uma baixa expectativa em relação ao seu processo educacional e se revertam em políticas de superação das dificuldades. (Dutra e Griboski, 2006)

Nesta dissertação, buscando construir significados sobre relações construídas na escola, optei por focalizar *uma classe de 5ª série de uma escola localizada na zona urbana que recebe crianças da zona rural em uma cidade pequena do interior do estado de São Paulo*. Essa escola recebe crianças de zona rural e muitos desses alunos têm seu primeiro contato com

uma escola "da cidade" depois de terminado o Ciclo I, antigo primário oferecido por raras escolas que ainda existem em fazendas da região.¹

Assim, com a intenção de buscar uma melhor compreensão das relações que se estabelecem entre crianças de zona rural e a escola urbana onde estudam, as perguntas que norteiam a presente pesquisa são as seguintes: **Que representações crianças de zona rural constroem de si e dos colegas urbanos em uma escola urbana? Quais as representações dos professores sobre essas crianças como alunos? Como se posicionam seus pais diante de sua escolarização e de sua educação?**

Como se trata de um trabalho de cunho etnográfico (Erickson, 1986), os registros foram gerados, entre os anos de 2001 e 2002, por aulas gravadas em áudio; por minhas anotações de campo, depois elaboradas em forma de diário; pelos depoimentos de alunos, professores e pais em conversas informais e em entrevistas; por textos escritos pelos alunos e também pelo registro do preparo das aulas que ministrei como estagiária, uma vez que o trabalho de campo foi realizado durante o período em que ainda cursava a minha graduação em Letras, como parte de meu trabalho de iniciação científica.

Além da observação em campo a pesquisa etnográfica, segundo Erickson (idem), caracteriza-se pelo fato de retratar o modo como as pessoas vêem a si próprias e ao seu ambiente, pretende mostrar o ponto de vista dos atores envolvidos em determinada situação de interação. Também, segundo o autor, é necessário que o pesquisador atente para questões como: o que está acontecendo no local observado, quais os significados das ações para os seus praticantes, quais culturas estão envolvidas na interação e qual a relação entre o que acontece no local e o que acontece fora dele.

¹ Além do forte êxodo rural nos últimos tempos, a vontade de estudar nas escolas da cidade também pode ser uma causa da diminuição do número de alunos na zona rural, o que torna oneroso para o governo estadual ou para o município (atualmente) manter uma escola com poucos alunos nesse meio.

Inserido na área de Lingüística Aplicada (Cavalcanti, 1999; Cox e Assis -Peterson, 2007; Menezes de Sousa, 2004), vista como uma área “mestiça e ideológica”, nos termos de Moita Lopes (2006), o trabalho tem interface com outras áreas como a Sociolingüística Crítica e a Antropologia Lingüística (Blommaert, 1999 e Kroskrity, 2000), a Sociolingüística Educacional (Bortoni, 2005), a Antropologia (Brandão, 1990 e Canclini, 2003), a Geografia Cultural (Haesbaert, 2002), a Educação (Soares, 2000), a Sociologia (Sousa Santos, 2003), a Economia (Moreira, 2005) e os Estudos Culturais (Silva, 2000 e Hall, 2005).

CAPÍTULO I - O CAMINHO PERCORRIDO

1.1.. Os passos iniciais no trabalho de campo - A escola, os professores e os alunos

A cidade onde foi realizado o estudo está localizada no interior do estado de São Paulo e tem cerca de 50 mil habitantes, sendo 8 mil residentes na zona rural, que conta com aproximadamente 1112 propriedades. As principais atividades da cidade são o comércio e a agricultura, movida principalmente pela produção de cebola.

Com a informação obtida junto à Secretaria de Educação Municipal que a prefeitura transportava por volta de 1000 alunos de zonas rurais e bairros distantes para 11 escolas urbanas, logo identifiquei e escolhi uma escola urbana e estadual, foco de investigação neste estudo. A escolha foi motivada pela boa recepção que tive e por considerar significativo o número de alunos de zona rural que a escola de ensino fundamental, ciclos I e II recebia. À época da realização do trabalho de campo, 171 alunos eram residentes na zona rural.

A classe escolhida, a 5ª série C, uma das quatro quintas séries existentes na escola, era composta por alunos que moravam na zona rural; alguns que lá haviam vivido, mas estavam agora na cidade; e outros que eram nascidos e criados na zona urbana, apesar de terem algum tipo de contato com a zona rural, pelo fato de muitas propriedades rurais serem próximas à zona urbana. Tinha 33 alunos matriculados, mas esse número oscilava para mais ou para menos ao longo do ano e em cada uma de minhas entradas em sala sempre havia um aluno que eu ainda não conhecia. Eles faltavam muito e alguns eram oriundos de transferência de outras classes. Além disso, a evasão também era comum.

A escola funcionava em dois prédios, um para o primeiro e outro para o segundo ciclos. Havia também uma quadra de esportes não coberta, um pátio não muito grande, uma cozinha e uma biblioteca pequenas.

No primeiro semestre de 2001 estive na escola nos meses de março, abril e junho. Neste período assistia, em média, a cinco aulas por dia e fazia anotações depois elaboradas em diário de campo. Além de assistir às aulas saía para o intervalo com eles e ficávamos conversando. A maioria dos alunos de zona rural da classe conversava bastante comigo. Eles contavam sobre suas vidas, sobre as coisas que gostavam de fazer, faziam reclamações da escola e dos colegas. Assim fomos construindo uma familiaridade, embora com algumas crianças a conversa muitas vezes não fosse fácil, pois eram tímidas. Praticamente não interagiam com os professores e entre si o faziam de um modo muito discreto. Havia, por exemplo, os irmãos Denílson e Douglas¹, dos quais este, o mais velho, já tinha repetido dois anos. Na sala, eram quase imperceptíveis, e pareciam fazer questão disso. Tentei conversar com eles algumas vezes, mas sempre respondiam minhas perguntas de forma breve e não davam continuidade ao assunto quando este girava sobre sua identidade rural.

Havia também outra aluna, Adriana, que se sentava na última carteira da fileira, como se quisesse se esconder, evitar ser vista pelos professores e pelos colegas. No entanto, depois de alguns dias de contato com a sala, comigo ela conversou bastante, me contou sobre suas aspirações, falou da irmã falecida, de novelas, da escola, dos professores, mas era extremamente tímida quando se tratava de falar com os professores ou fazer leitura em voz alta, ou seja, quando se tratava de se expor na sala de aula.

Por outro lado, havia alguns alunos que vinham da zona rural e eram muito participativos em sala, respondiam às perguntas dos professores, levavam as tarefas para

¹ Por uma questão ética orientadora de trabalhos etnográficos os participantes e o local da pesquisa foram anonimizados da seguinte maneira: os alunos têm nome fictícios, os professores são indicados pela matéria que ensinam, e o nome da escola e da cidade não aparecem.

serem vistas, ou seja, mostravam-se mais à vontade naquele ambiente apesar de estarem ali também pela primeira vez. Eram crianças como Márcia, Danilo e Luís, considerados bons alunos pelos professores.

Essa diferença de comportamento em sala de aula pode ser explicada pelo fato de que esses três alunos tinham boas notas e, portanto, um “bom relacionamento” com a instituição escolar, enquanto Adriana, Denílson e Douglas apresentavam muitas dificuldades em relação ao padrão de leitura e escrita exigido pela escola.

Dos seis alunos urbanos da classe dois se destacavam dos demais. Um deles, Rodrigo, era surdo, usava um aparelho auditivo e sentava-se na primeira carteira. O outro, Anderson, era muito inquieto e a todo tempo chamava a atenção para si. Tinha pedido para ser transferido da 5ªB para a 5ªC, a classe em questão. Ambos pareciam ter uma condição sócio-econômica melhor do que os demais, pelos materiais escolares que tinham, pelas roupas que usavam, e também pelo fato de comprarem lanche na cantina com frequência ou de trazerem de casa e não comerem a merenda da escola.

O quadro de professores da escola era composto basicamente por mulheres, e a maioria já ministrava aulas há um bom tempo. Apenas duas das seis professoras entrevistadas já haviam trabalhado em escolas rurais e é importante apontar que o único professor da sala foco da pesquisa havia morado na zona rural na infância. Portanto, em sua maioria tinham pouco contato com os elementos da cultura rural e ora se mostravam muito sensíveis às diferenças apresentadas pelos alunos, ora revelavam concepções preconcebidas sobre sua cultura e seu modo de viver.

1.2. Passos em direção à prática - A experiência enquanto professora em formação

Ao retornar ao campo², em setembro de 2001, propus à coordenadora pedagógica da escola um trabalho de leitura com os alunos da 5ª série C, a sala escolhida para a pesquisa, uma vez por semana. Ela pareceu gostar da idéia e se prontificou com muita simpatia a me ajudar. Falamos com a professora de português, pois eu receava que ela não concordasse. Pelo contrário, ela cedeu sua última aula nas sextas-feiras para as aulas de leitura.

Por acreditar ser necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação a proposta das aulas era desenvolver a habilidade nos alunos de interagir linguisticamente por meio dos mais diversos textos que circulam socialmente contribuindo, assim, para a sua formação como cidadãos habilitados em diversas práticas de letramento³.

Todas as aulas ocorriam na presença da professora, pois, segundo a coordenadora, eu não poderia ficar sozinha na sala com os alunos por não ser formada ainda. Foram ao todo dois meses de contato com os alunos como professora. O mais interessante era que eu tinha a impressão de que eles não me consideravam como tal, pois, ao contrário do tratamento dado aos demais professores, muitos alunos me chamavam pelo meu primeiro nome. Era como se eu estivesse ali para levar-lhes algo diferente e que a maioria demonstrava gostar, mas que, para eles pouco se relacionava com a escola. Levava textos de revistas e de jornais, pedia que eles lessem em silêncio e discutíamos os assuntos, com a intenção de fazê-los interagir com os textos e contribuir, dessa forma, um pouco que fosse, para a formação de leitores competentes.

O fato de não me considerarem como professora e nem os nossos encontros como aulas pode ter facilitado meu trabalho diante do que propunha a eles, algo que eu buscava que fosse o mais próximo possível do desenvolvimento de práticas de letramento reais, e

² Ver quadro das visitas à página 25

³ Práticas de letramento são, segundo Baynham (1995, p. 39), “formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita, que envolvem não apenas o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita, mas também o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações.

não simplesmente uma aula de leitura de textos com fins escolares. Mesmo tendo isso como parâmetro, as primeiras aulas parecem não ter resultado no que eu esperava. Nessas aulas, notei que ainda não conseguia fazê-los conversar comigo sobre os textos: falavam muito pouco sobre eles, conversavam mais sobre assuntos paralelos aos temas, fatos que os textos os faziam lembrar, piadinhas, perguntas sobre fatos fora do texto. Quando eram questionados sobre alguma parte do texto, davam respostas que não se baseavam estritamente nele, mas no seu conhecimento prévio.

Com a intenção de obter alguma produção escrita dos alunos e ao mesmo tempo também conhecer um pouco mais sobre seus gostos para buscar novos temas, pedi que eles produzissem um texto sobre alguma música ou grupo musical de que gostassem. Menos da metade da classe escreveu.

Comecei a me sentir um pouco desestimulada, mas me animei novamente quando levei um texto sobre reciclagem de lixo. Houve uma interação muito maior entre nós. Discutimos questões sociais e econômicas ligadas a essa atividade suscitadas, de início, por mim. O número de alunos que participava das discussões começava a aumentar.

Propus a eles então que escrevessem uma possível carta ao prefeito justificando porque seria bom abrir uma fábrica de reciclagem na cidade e me comprometi a entregá-las. A maioria da classe escreveu. Fiquei muito feliz com esse resultado e percebi que, ao contrário do texto solicitado na aula anterior, esse tinha uma função social, pois os alunos viam na sua produção algo que teria sentido, que alguém fora do âmbito escolar leria, alguém que poderia levar em consideração seus argumentos e não simplesmente avaliá-los para a nota.

Assuntos polêmicos pareciam atrain-los. Levei então textos sobre o atentado às Torres Gêmeas nos Estados Unidos e sobre o acesso à Internet e notei que a interação foi maior ainda, propiciando, até mesmo, o surgimento de questões sobre educação e pobreza,

propostas por eles, a partir da relação que estabeleciam com os temas.

Um dos últimos textos trabalhados foi um trecho de um poema de *Patativa do Assaré*, “O Poeta da Roça”, todo escrito na variedade não-padrão da língua. A intenção era observar a reação dos alunos diante da forma e do conteúdo do poema e também aproveitá-lo para falar com eles sobre as variedades da língua propiciando, dessa forma, um espaço não somente para o foco na variedade lingüística, mas também para elementos da cultural rural na sala de aula.

Neste segundo momento na escola, eu como pesquisadora havia adquirido outro status: o de professora estagiária. Esse novo status me rendeu a confiança e a simpatia da professora de português. Dando as aulas, pude sentir o que ela sentia em muitas situações, pois estava, de certa forma, desempenhando o seu papel. Por isso, meu conceito em relação à prática docente e à escola também foi sendo modificado enquanto eu me colocava como professora e não só como observadora distante. Eu não estava apenas na posição de observadora, mas estava agora sendo observada também, pois a professora assistia às minhas aulas. Ela me parecia mais à vontade para conversar comigo e me dar informações. Pudemos ter conversas que, com certeza, não poderíamos se eu estivesse somente como pesquisadora.

1.3. Passos além da escola - As famílias de alguns alunos

Passei um ano acompanhando-os dentro e fora da sala de aula em períodos continuados, mas esporádicos. Pelas entrevistas, pude constatar que havia 23 alunos da zona rural e a maioria era filho de assalariados que trabalhavam nas fazendas e sítios da região; dois alunos eram filhos de administradores de fazenda e um aluno filho de um vigia noturno de outra fazenda. Apenas uma aluna era enteada de um proprietário de sítio, cuja filha de outro casamento era formada como professora de 1º grau e morava e

trabalhava na cidade. O grau de escolaridade dos pais dos alunos de zona rural não ultrapassava a 5ª série e alguns não haviam passado pela escolarização.

Em fevereiro de 2002 comecei a fazer algumas visitas à casa dos alunos da zona rural. A primeira casa visitada foi a de Júlia, Janaína e Tadeu, as duas eram irmãs gêmeas que, segundo a coordenadora pedagógica, estavam na mesma classe do irmão para incentivá-lo a estudar. O local era distante da cidade, a família criava porcos, galinhas e gado, e também plantava abacaxi, mas o sítio não era dela. Perguntei se eles tinham passado de ano, pois a última vez que os vi foi no final de novembro. Eles disseram que não sabiam, pois a perua não havia passado no final do ano e eles não foram fazer as provas.

O pai era retireiro⁴ e a mãe trabalhava como doméstica na cidade; ia e voltava a pé todos os dias. A mãe disse ter medo dos quatro filhos na cidade por causa das drogas e da violência e gostaria que eles fossem arrumando algum serviço pela manhã para que fossem se acostumando, principalmente o Tiago, que era o que menos gostava de estudar. Achava que “trabalho não mata ninguém” e que as crianças deveriam começar cedo, como ela, para dar valor. Os três recebiam o auxílio do Programa Bolsa Escola do Governo Federal. Segundo a mãe, o pai preferia que os filhos ficassem trabalhando na roça, mas ela achava que na cidade haveria mais oportunidades de emprego. No sítio eles não pagavam a energia e o pai tinha também algum gado que vendia quando precisava de dinheiro para comprar roupas para as crianças.

No início de fevereiro visitei a casa de Cláudia. O sítio onde ela morava era do pai do seu padrasto, tinha duas casas separadas, uma para os avós e outra para a mãe, Cláudia e o padrasto. A mãe disse ter vontade de mudar para a cidade, porque achava mais perto de médico. Perguntei se ela queria que Cláudia fizesse faculdade, ela disse que não, porque era caro. Cláudia me contou que foi a avó, Dona Maria, quem lhe ensinou as

⁴ O retireiro tem como tarefa ordenhar as vacas

primeiras letras. Conversei bastante com ela, que me mostrou com orgulho os trabalhos de escola de sua neta de 22 anos que se formou professora primária e trabalhava numa loja e morava numa república no centro da cidade. A família cultivava beterraba, maracujá, chuchu, pêsego e abóbora e vendia para atravessadores. A dependência da perua também acontecia ali, pois não sabiam se ela passaria no primeiro dia de aula. Quando perguntei a Dona Maria sobre o rumo dos estudos da neta, ela me disse não saber se ela iria querer estudar muito.

Em abril estive na casa de Denílson e Douglas. Eles moravam com os pais e outro irmão mais novo na única colônia que restou da Fazenda Fortaleza. A casa era igual a todas as outras, com uma sala, uma cozinha e dois quartos. A mãe dos meninos me disse que trabalhava no cafezal com o marido e eles cuidavam da casa antes de irem para a escola. Na mesma fazenda morava Márcia, filha do administrador, numa casa no alto, afastada das demais da colônia e bem maior. Os pais estavam na cidade e não pude conhecê-los.

No caminho para a Fazenda Fortaleza fica a Fazenda Carneiro, onde morava Luís, filho do guarda noturno da Fazenda, que era pernambucano e que já havia morado em São Paulo, e como a vida lá estava difícil, veio para o interior. O casal tinha mais duas meninas e um rapaz, que morava em São Paulo. O pai disse que Luís ficava, às vezes, até tarde da noite estudando, quando todos já tinham ido dormir, e que não trabalhava ali porque ainda era muito novo. A mãe achava que ele não poderia fazer uma faculdade, pois não teria dinheiro para os livros.

Em julho tive a oportunidade de visitar a Fazenda Jatiúca, onde morava Elias. Seu pai administrava a fazenda que tinha cerca de 40 vacas que produziam leite B para uma fábrica de iogurtes e também fazia o trabalho de inseminador e retireiro, junto com a esposa. Esta me disse gostar muito da vida na roça, pois se preocupava com os filhos na

cidade, com a violência e as drogas. Mas ela queria que eles estudassem e se formassem. O casal cultivava uma pequena horta, mas não podia criar galinhas porque a proprietária da fazenda temia que usassem a ração do gado.

No mesmo dia também estive no sítio onde morava Daniela com os pais e mais quatro irmãos. O pai recebia para cuidar do sítio e cultivava uma horta, milho, feijão, além de criar porcos e galinhas. A mãe, que trabalhava como empregada doméstica na cidade, disse que gostava da vida na roça, mas o marido pensava em mudar para a cidade. Ela achava também que emprego na cidade só arruma quem tem estudo, senão tem que trabalhar de bóia-fria. A violência na cidade a assustava e quando Daniela disse que gostaria de ser veterinária ela respondeu: “Ah, às vezes ela vem com isso!”, como se fosse um sonho impossível de se tornar realidade. Para ela, o campo era sinônimo de segurança e de trabalho duro.

Para praticamente todas as mães, a continuidade do estudo dos filhos pareceu ser importante, mas o trabalho parecia ser algo mais importante ainda. Enquanto a mãe de Luciano preferia que ele ainda não trabalhasse, a mãe de Tadeu, Júlia e Janaína achava que os filhos já deveriam ir arrumando um “trabalhinho” para irem se acostumando. A mãe de Carla acreditava que a filha logo iria querer se mudar para a cidade e arrumar um emprego como fez a filha de seu padrasto.

Já a vida na cidade causava medo nas mulheres, medo da violência e da proximidade com as drogas, imagem de cidade que vêem na televisão, relacionada principalmente com os grandes centros urbanos. Por essa ótica, o isolamento do campo parece ter suas vantagens. Por outro lado, a distância da cidade dificulta o acesso a médicos, como mencionado por uma mãe, que vê no futuro da filha a cidade, pois em todas as fazendas e sítios visitados não há bares nem vendas, tudo tem que ser comprado na zona urbana.

O que pude perceber também foi um sentimento de incerteza quanto ao futuro dos filhos e das próprias famílias, pois os pais pareciam divididos entre o desejo de ir para a cidade, motivados pela esperança de uma vida sem tantas privações, e a segurança da vida e do trabalho na roça. Essa insegurança também está relacionada à incerteza se a colheita vai ser boa ou não, se a geada não vai acabar com a safra de café ou se o preço do leite vai baixar. É como se não pudessem incentivar os filhos a fazer planos muito distantes do que vivenciam, como se tivessem que trazê-los para a realidade insegura e difícil da vida na roça.

O sonho de mais anos de estudo para os filhos esbarra na realidade econômica das famílias que não permite nem que os pais sonhem em um dia poder pagar uma faculdade ou comprar os livros para os filhos. Há uma preocupação maior, a da sobrevivência, que leva à necessidade de trabalhar cada vez mais cedo e de aprender a valorizar o trabalho também desde muito cedo, com o desenvolvimento de tarefas caseiras. Mesmo dizendo que gostariam que os filhos estudassem por mais anos, as mães sabiam que a realidade vai de encontro com esse desejo, transformando-o em um sonho distante.

1.4. Revendo o caminho percorrido

Meus primeiros contatos com a escola foram tímidos, pois sentia certo desconforto da parte de alguns professores e funcionários em relação à minha presença e anotações, por isso, nos primeiros meses de observação, me sentia muito só, apenas como uma espectadora. Com os alunos conversava também de forma tímida nos intervalos e durante a troca de professores na sala de aula.

Apesar de estar na escola com a intenção de desenvolver um trabalho de cunho etnográfico, acabei voltando minha atenção, no início, para as práticas pedagógicas de

ensino de língua portuguesa, movida pelas disciplinas que estudava na faculdade. A partir do estágio que propus à coordenadora pedagógica a intenção era a de desenvolver com os alunos uma prática de leitura de textos que até então não tinha observado nas aulas de português.

O meu novo status parece ter apagado o antigo – de pesquisadora – tanto para mim quanto para os professores da escola, como se fosse mais confortável para eles me verem como uma professora estagiária e para mim parecia mais interessante estar ali como tal. Isso também me trouxe outro ânimo para voltar a desenvolver a pesquisa e, além do mais, já não avaliava tão severamente o trabalho dos professores, pois pude vivenciar a dificuldade que tinham para conseguir a atenção dos alunos e lidar com as diferenças na sala de aula.

Com as visitas às famílias de alguns alunos retomei meu papel de pesquisadora e pude observar elementos culturais novos que contribuíram para que eu desmistificasse as imagens estereotipadas que tinha de um morador da zona rural, permitindo que eu passasse a compreender melhor a sua forma de ver a escolarização e a educação dos filhos.

Ao todo foram 20 visitas à escola, distribuídas entre a observação de aulas (e a gravação de algumas), o desenvolvimento de aulas de leitura e entrevistas, além de 5 dias visitando casas de alunos, como indicado no quadro a seguir:

Relação sinóptica das entradas em campo e dos registros gerados

Observação na escola e durante as aulas	Aulas de leitura ministradas	Visitas às famílias e entrevistas	Entrevistas com professores e alunos
08/03/2001	06/09/2001	18/01/2002	15/02/2002
09/03/2001	14/09/2001	05/02/2002	21/02/2002
09/04/2001	05/10/2001	14/07/2002	
10/04/2001	19/10/2001	28/07/2002	
11/04/2001	26/10/2001		
11/06/2001	09/11/2001		
12/06/2001	23/11/2001		
05/09/2001	20/04/2002		
26/02/2002			
04/07/2002			
Aulas gravadas 13/06/2001 e 09/11/2001			

CAPÍTULO II - IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES

2.1. Entre o rural e o urbano: a rurbanidade

O meio rural sempre esteve relacionado com a prática de atividades tradicionais, principalmente a agricultura e a pecuária, e associado ao “atraso” cultural e tecnológico. Esse “atraso” parece ser mais relacionado aos filhos de empregados das fazendas ou de pequenos sítios ou meeiros que freqüentavam a escola por poucos anos e se mantinham trabalhando na roça¹. Durante muito tempo, praticamente todas as grandes fazendas no país tinham escolas primárias para atender as necessidades consideradas básicas de escolarização dos filhos dos trabalhadores rurais.

Com a entrada de novas tecnologias no campo, o aumento dos anos de escolaridade dos trabalhadores da zona rural, acreditando que isso poderia significar melhorias sócio-econômicas, e a busca pelo que consideravam ser as facilidades da vida urbana - como o acesso à assistência médica e ao comércio - o fluxo migratório para os centros urbanos também aumentou.

Essa alteração no *modus vivendi* do trabalhador da zona rural pode ser caracterizada como *reconversão*, nos termos de Canclini (2003), que consiste na busca por reverter capitais simbólicos e econômicos para reinseri-los em novas condições de produção e mercado; exemplo disso são os “migrantes camponeses que adaptam seus saberes para trabalhar e consumir na cidade” (cf. Canclini, 2003:22). O mesmo ocorre com pais camponeses que desejam que seus filhos tenham mais anos de escolaridade para que possam melhor se adaptar ao mercado de trabalho em ascensão, marcado pelo desejo de

¹ Como afirmado no item 1.3, do Capítulo I, a maioria das crianças eram filhos de empregados de fazendas da região.

acesso aos bens de consumo, pelo encurtamento das distâncias entre campo e cidade, e pela desvalorização do trabalho no campo em função da modernização da agropecuária.

Por outro lado, a idéia de um campo predominantemente agrícola e a de um êxodo rural inexorável também vem sendo contestada. Segundo pesquisadores do Projeto Rurbano², cerca de um terço da população rural economicamente ativa³ atualmente trabalha em atividades não agrícolas como serventes de pedreiro, caseiros, empregadas domésticas, e o êxodo tem sido compensado com essas ocupações, permitindo um crescimento populacional no campo.

De acordo com Moreira (2005), porém, a polaridade entre rural e urbano, não diminuiu. Aquele continua sendo visto como símbolo do atraso e da ausência de cultura, apesar de cada vez mais inserido no mundo da modernidade, enquanto o urbano representa para muitos o auge civilizatório, a partir de uma noção – decorrente dos ideais iluministas e da antropologia clássica – essencialista e unidirecional de cultura que conduz à idéia de que há um único caminho cultural cujos pontos de partida e chegada são, respectivamente, as culturas consideradas “primitivas” e as culturas consideradas “civilizadas”.

Por essa concepção, a natureza é vista como uma máquina que pode ser entendida e explicada pelo pensamento racional e científico e a cultura continua vista como um produto ou como tendo, para todas as populações, um único caminho que levaria a um único ponto de chegada. Assim, as dicotomias são cada vez mais reforçadas e o rural cada vez mais estigmatizado.

² **Projeto Rurbano (1997)** é um projeto temático denominado "Caracterização do Novo Rural Brasileiro, 1981/95" que conta com financiamento parcial da Fapesp e do Pronex-CNPq. Pretende analisar as principais transformações ocorridas no meio rural em 11 unidades da federação. Da página: <http://www.eco.unicamp.br/projetos/rurbano.html>

³ Por volta 15 milhões de pessoas, segundo dados do Projeto Rurbano.

Essa visão essencialista de cultura que faz com que o meio rural seja representado como símbolo de atraso e de ausência de cultura também construiu, segundo Sousa Santos (2003), um conceito de sujeito a partir dos valores universais iluministas baseados na crença da existência de uma essência comum para todos, ancorada pela Declaração dos Direitos Universais, que escondia, na verdade, uma idéia etnocêntrica (eurocêntrica) de ser humano.

Mas tal conceito, com o qual ainda convivemos, de sujeito (supostamente) fixo, autônomo e unitário se choca com um sujeito (real) fragmentado identitariamente, coletivo e diferente (cf. Sousa Santos, 2003) e que só pode ser caracterizado e construído quando do contato com o outro, ou seja, a partir de sua posição sócio-histórico-cultural – da qual não se pode prescindir – de observações de semelhanças e, principalmente, de diferenças em relação ao outro.

Alguns estudiosos da atualidade assinalam para um momento histórico marcado por uma flexibilidade de visões a respeito da realidade; visões essas que se pretendem anti-essencialistas, dentro do pós-modernismo. Como afirma Moreira (2005: 26), na pós-modernidade, o relativismo científico retira o fundamento do sentido de realidade da Ciência e da Razão, desreificando-as, tornando os fundamentos que apóiam essa realidade sujeitos a dúvida.

O próprio conceito de “cultura” também foi influenciado por essa idéia de inacabamento, de intersecção. Cox e Assis-Peterson (2007: 33), pesquisadoras na área de Lingüística Aplicada, por exemplo, entendem cultura como

um conjunto colidente e conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais, uma vez que, por esse ângulo, podemos aninhar a heterogeneidade, o inacabamento, as fricções e a historicidade no âmago do conceito.

Cuche (2002: 137), das Ciências Sociais, afirma que “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” e que talvez fosse melhor substituir a palavra “cultura” por “culturação”, para salientar a sua dimensão dinâmica.

Na área dos Estudos Culturais, Canclini (2003: 29) afirma que “poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado”. E Hall (2003: 74) fala em um processo de “tradução cultural” que nunca se completa, o qual denomina “hibridismo”, e, citando Bhabha (1997), acrescenta que

não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou ‘inerentes’ de transformação.

O conceito de hibridismo parte do pressuposto de que as culturas não são puras. Para o autor, a constituição do sujeito e das suas identidades carrega influências de outros sujeitos, inevitavelmente, porque têm uma relação sócio-histórica. Portanto, o hibridismo seria inerente a qualquer identidade. E Silva (2000: 87) lembra que os “processos de hibridização se dão entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder”.

As diferenças, entretanto, permanecem, mas não podem mais ser classificadas como dicotomias ou oposições absolutas entre o mesmo e o outro (Derrida, 1982, apud Hall, 2003: 60) ainda que, como afirma Cuche (2002: 182), na área da Antropologia Cultural, a identidade seja uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo a outro, num processo marcado por constantes negociações e concessões no interior das trocas sociais.

Os processos de construção de identidades estão também intimamente relacionados às *representações*, pois é por meio delas que tais identidades passam a ter sentido, passam a existir. Segundo Silva (2005: 91),

a representação é uma forma de atribuição de sentido e, como tal, é um sistema lingüístico e cultural, arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder e, portanto, quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade.

Assim, os valores culturais que se concebem como rurais são realizações, segundo Moreira (2005:21), da cultura hegemônica (metropolitana, citadina e globalizada), que constrói um outro não-hegemônico (o rural e o agrícola), sob seu domínio.

Sousa Santos (2003), da Sociologia, para quem as identidades são identificações em curso e ficções necessárias, rejeita aquela noção iluminista de sujeito, que vem acompanhada da idéia supostamente ‘incontestável’ de direitos universais, o que poderia contribuir para esvaziar a luta por direitos da coletividade, já que todos seriam vistos como iguais e não se levaria em conta as especificidades de cada grupo cultural.

Menezes de Souza (2004), na área de Lingüística Aplicada, destaca que para Bhabha a idéia de sujeito transcendental invisibiliza os processos de sua construção ideológica e discursiva e a imagem, assim, torna-se híbrida porque conterà sempre traços de outros discursos.

Assim, acreditando que as identidades sociais não podem ser vistas como inacabadas e únicas - essenciais tampouco - rural e urbano também não mais podem ser vistos como pólos opostos. Um não pode ser caracterizado apenas pelo atraso e o outro pelo progresso, ou pela agricultura e pela indústria, nos tempos atuais. São ambientes em trânsito, em intersecção, num processo em que um interfere no outro e modifica-o.

Para Moreira (2005:21), da Economia, rompendo com a concepção essencialista de um ser rural que se opõe ao ser urbano, pode-se dizer que as relações sociais contemporâneas apresentam, ao mesmo tempo, fluxos culturais e materiais da ruralidade e da urbanidade e que “(...) essas identidades rurais da pós-modernidade estão distantes das identidades

absolutas concebidas pelas correntes essencialistas e positivistas da modernidade.” (Moreira, 2005: 14)

O autor contesta ainda o fim do rural, afirmando que “o rural que desaparece não é o rural, mas sim o rural da consolidação da modernidade burguesa (...) e em seu lugar emerge o rural da pós-modernidade”. (Moreira, 2005: 21), revelado pelo maior acesso aos bens e serviços urbanos e pela influência mútua de valores culturais.

Paula (2005: 238), na área da Sociologia, se refere a uma flexibilização da fronteira entre campo e cidade que estaria levando a um processo de urbanização do campo assim como a uma espécie de ruralização da cidade. O primeiro fenômeno é mais facilmente identificável pela observação do aumento do uso de tecnologia no campo, da diminuição das distâncias físicas e de informação proporcionada pelo maior acesso aos meios de transporte e de comunicação (em alguns estados brasileiros).

Já o segundo fenômeno parece menos claro, mas pode ser observado pela crescente valorização da vida em meio à natureza como forma de fuga da realidade citadina, tão violenta e poluída das mais diversas formas - uma visão idílica do campo que volta com toda força no turismo rural - além do cultivo cada vez maior de produtos orgânicos destinados ao consumidor urbano em busca de uma vida mais saudável. Inserem-se aqui também a música caipira e sertaneja e os rodeios que conquistam cada vez mais fãs urbanos.

Para Laraia (2001: 96), da Antropologia, existem dois tipos de mudança cultural, uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural e pode ser mais lenta e quase imperceptível; e a que é resultado do contato de um sistema cultural com outro, que pode ser rápida e brusca, mas também ocorrer sem grandes traumas. Assim, a mudança motivada por fatores externos não consiste em um salto de um estado estático para um dinâmico, como se poderia supor se não se considerassem as mudanças internas inerentes

a toda cultura.

É importante salientar, entretanto, que esse intercâmbio cultural é permeado por noções de valor muito arraigadas e que não se dá de maneira equânime para os dois lados, quais sejam o urbano “letrado” e o rural, porque há uma maior resistência por parte dos pertencentes à cultura de prestígio em valorizar as culturas desprestigiadas.

A intersecção de valores culturais que ocorre atualmente entre o campo e a cidade é parte também da conjugação de espaços sociais e geográficos permitida pelo acesso à escolarização e a ocupações fora do meio rural. Como afirma o geógrafo cultural Haesbaert (2002: 41), territórios culturalmente híbridos permitem o diálogo intercultural, possibilitando a emergência de novas formas de identificação social, múltiplas. A desvinculação do local de moradia dos locais de trabalho e estudo acaba por tornar “policêntrica a mancha urbana” e permite a “redefinição do senso de pertencimento e de identidade” (Canclini, 1995: 28, apud Haesbaert, idem: 42)

Desse modo, o trânsito casa-escola feito pelos alunos de zona rural até a cidade pode ser visto como uma representação metafórica do processo transcultural que ocorre nesse contato: a criança entra no ônibus e parte em direção a um meio pouco conhecido e muito idealizado. O veículo não transporta apenas o físico, mas com ele os costumes, as crenças e variedade lingüística para dentro da escola, levando a criança a perceber, por meio desse contato, os valores atribuídos às suas manifestações em relação à cultura urbana letrada, fazendo com que ela deseje estar no lugar do outro, da cultura de prestígio.

É por esse contato com o outro e por esse desejo de estar no seu lugar e compartilhar de seus valores culturais sem, no entanto, deslocar-se definitivamente para a cidade, mantendo-se fiel a alguns símbolos culturais rurais, que proponho a utilização do termo *rurbana* para caracterizar essa criança que constrói diversas redes de relacionamento

transcultural dos dois lados da tênue fronteira que separa hoje o meio rural do meio urbano.

O termo⁴ foi utilizado por Bortoni, da Sociolinguística, em 1984 para se referir a “comunidades urbanas de periferia onde predomina forte influência rural na cultura e na língua” (2005: 44). Nesse sentido, a autora faz referência a um processo de migração efetiva de moradores da zona rural em direção aos centros urbanos. O foco de seu trabalho são os migrantes que chegam à cidade já como adultos e que alteram certas características de seu dialeto original influenciados pelos padrões de sua socialização no novo habitat.

Segundo Cavaco e Moreno (2006), do departamento de Geografia da Universidade de Lisboa, rurbanas

são as novas gerações das populações autóctones que desenvolvem modos de vida e de trabalho em lugares urbanos, para onde se deslocam diariamente, mas mantendo a residência e a ligação directa, quotidiana, com as suas aldeias e os espaços que praticam desde a infância e não descurando as terras que herdaram, mesmo se apenas com cultivos de fim de tarde ou de semana, de autoconsumo mas também de mercado, como vinha ou pomares”.

É o caso das crianças foco da presente pesquisa, que vivem na zona rural e frequentam a escola urbana sem, no entanto, sair de seu local de origem, o que permite que ao manterem contato com elementos da cultura urbana e escolarizada, passem a questionar valores e elementos da cultura rural.

Existem traços lingüísticos denominados *graduais* que, Bortoni (2005:40), estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que eles conferem à própria fala (p.ex. limoero, os menino, dexei). E também traços lingüísticos nomeados de *descontínuos* (p.ex. *mió, inté, prantei, ponhei*) que

⁴ O dicionário Houaiss (2001) atribui a origem do termo rurbarno/rurbanismo ao sociólogo Charles J. Galin.

caracterizam, segundo a autora (*idem*), variedades regionais e sociais mais isoladas e são estigmatizados na sociedade.

Juntamente com as crenças e os valores veiculados no meio rural de geração para geração, tais traços são confrontados com a cultura e a variedade padrão da língua exigidas na escola, o que gera um processo de identidade lingüística que tem como principal característica a fluidez, pois exige das crianças de zona rural um ir e vir e uma avaliação constante no uso das variedades da língua e dentro e fora da escola.

Essas crianças, portanto, podem ser classificadas como aquelas que estão no “entre lugar”, *in between*, de acordo com o termo de Bhabha (2005). Ou, utilizando o termo de Haesbaert (2002), pode-se dizer que elas transitam entre esses dois territórios num movimento que revela a sua *transterritorialidade*, carregado semanticamente da idéia de fluidez identitária que marca as crianças de zona rural nas suas idas e vindas transportadas pelo ônibus escolar, compartilhando territórios e mesclando valores culturais distintos, caracterizando, desse modo, um processo de hibridização.

As suas identidades são construídas com influências dos elementos culturais com os quais elas têm contato. Tais elementos se mesclam nessa criança que não é somente rural nem simplesmente um rural modificado pelo urbano, mas possui traços culturais que se revelam de acordo com as intencionalidades de cada momento, pelas escolhas possibilitadas na escola, na família e na comunidade, revelando intersecções entre as identidades e entre os ambientes.

Durante uma das aulas a que eu assistia, a professora de português da sala narrou um episódio sobre a angústia de uma aluna com o fato de sua possível identificação com a variedade lingüística do meio urbano escolarizado não ser bem aceita pela comunidade rural onde mora:

Profª. Português: Não sei se foi ontem ou antes de ontem, a gente tava falando sobre um texto que tinha uma palavra, não me lembro que palavra ou verbo e a Márcia falou: Ah, mas se a gente falar assim lá em casa eles vão rir da gente, se falasse dentro da língua padrão. Então eu disse assim: a gente tem que se adaptar ao lugar que a gente tá. Eu acho que deve ser confuso pra eles também. Eles acham que se falarem desse jeito em casa eles vão rir deles, vão parecer nojentos. Então eu acho assim: vocês têm que aprender pra poderem usar no lugar onde precisa. Se em casa a mãe e o pai falam assim, todo mundo conversa assim, todo mundo se entende, ótimo. Quando você tá em outro lugar, você sabe falar de outra forma, você vai falar de outro jeito.

(Aula gravada em 09/11/01)

O conflito marcado pela fala da aluna reflete a convivência ambígua entre as duas instâncias culturais: a representada pela escola e pela aquisição da língua padrão e a representada pela comunidade e seus valores. Nesse caso a aluna não deseja se identificar com os valores da cultura escolar porque teme uma rejeição no seu meio social; mesma rejeição temida provavelmente quando teve seus primeiros contatos com a escola urbana, mas no sentido contrário. Esse motivo, entretanto, não é forte o bastante para fazer com que a aluna deixe a escola, porque um motivo mais forte, a crença na possibilidade de ascensão social, a leva a adquirir os conhecimentos ensinados pela escola.

Podemos reconhecer no depoimento da professora a identidade multifacetada da aluna: quando está com a família, não se mostra como aquela que detém um conhecimento que a maioria dos membros da comunidade detém – *Ah, mas se a gente falar assim lá em casa eles vão rir da gente*. Quando está na escola, mostra-se como aluna dedicada¹, capacitada para ser inserida no meio social que exige determinado tipo de letramento e não ser mais reconhecida como “caipira”.

Observa-se que o processo de construção de identidades é conflitante e ambíguo, pois é preciso existir para um outro, o que implica um desejo lançado em direção a esse outro, ou ao lugar do outro, tanto físico quanto social. Portanto, como afirma Menezes de Souza (2004: 120-121):

¹ Como pode ser confirmado pelas informações fornecidas no capítulo I

O processo de identificação² não se limita à afirmação de uma identidade preexistente e pressuposta; pelo contrário, trata-se sempre da produção de uma imagem de identidade acompanhada simultaneamente pela tentativa agonística de transformar o sujeito, fazendo com que ele assuma essa imagem.

No caso das crianças de zona rural, quando estão na zona urbana esse processo se dá pela busca de uma imagem diferente daquela que a sociedade faz dela, uma tentativa de “deixar de ser” como o outro a vê, o que, ao mesmo tempo, significa se apropriar cada vez mais do “lugar do outro” (Cf. Bhabha, 2005), pois têm sua identidade rural marcada por um conjunto de estereótipos que a associam ao “caipira”, ao que “fala errado”, “se veste mal”, que “tem dificuldades na escola”.

Assim, as imagens que produzem verbalmente de si mesmas não raro serão negativas, pois

quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de outsiders avaliam-se pela bitola de seus opressores. Em termos das normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se vêem como tendo menos valor. (...) Vivenciam afetivamente sua inferioridade de poder como um sinal de inferioridade humana. (Elias e Scotson, 1994: 28)

Ou seja, mesmo tentando ser o outro ou possuir o “lugar do outro” (vestir-se como os colegas urbanos, se apropriar de sua variedade lingüística e das ocupações em seu espaço territorial), essas crianças se menosprezam, se vêem com o olhar do outro, urbano e letrado, que as inferioriza.

² Identificação, segundo Woodward (2000: 18), “é o processo pelo qual nos identificamos com os outros seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades”.

2.2. Entre a instrução e a educação

O desenvolvimento de atividades domésticas pelas crianças camponesas sempre esteve presente nas famílias de meeiros e assalariados como forma de complementar a renda e de educar os filhos para o trabalho encaminhando-os desde cedo. Tal prática revela que “tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos acostumamos a dar o nome de educação, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado cultura”. (Brandão, 2002: 24).

E também por meio desses processos sociais de interações identificamos diferenças entre representações e práticas próprias de cada meio cultural acerca do espaço, do tempo, do trabalho e da família. Assim, apesar das intersecções culturais pelas quais têm passado as crianças de zona rural que seguem os estudos na zona urbana e planejam sair do campo, elementos e práticas que, no senso comum, são entendidas e percebidas como ligadas à cultura rural, ainda estão muito presentes em várias famílias, revelando o processo de hibridismo cultural, baseado em desconstruções e reconstruções constantes a partir da noção de Cuche (2000: 136-137) de que “ nenhuma cultura existe em estado puro, sempre igual a si mesma, sem jamais ter sofrido a mínima influência externa. O processo de aculturação é uma fenômeno universal, mesmo que tenha formas e graus muito diversos”.

Durante as entrevistas, a maioria dos alunos de zona rural disse desenvolver alguma tarefa caseira, seja ela ajudando nos afazeres domésticos como fazer comida ou limpar a casa - independentemente do sexo - seja na atividade dos pais como no retiro de leite ou na horta. Mesmo que a mãe não desenvolva nenhuma atividade fora de casa, como o trabalho de doméstica na cidade ou no retiro, as crianças declararam ter sempre alguma tarefa doméstica para ser feita, o que revela a importância do desenvolvimento de um ritmo de trabalho familiar nesse meio cultural. Todos os membros da família precisam contribuir não só pela necessidade como também por acreditarem ser este o início do

aprendizado do trabalho, como atividade vital e não somente profissional. Os filhos não estarão apenas aprendendo um ofício, mas aprendendo a importância do trabalho, seja ele qual for.

Nos excertos das entrevistas abaixo, os dois meninos entrevistados não vão para a roça ajudar os pais. Nestes casos, as mães é que deixam as casas. Enquanto isso, os filhos ficam encarregados do trabalho caseiro como uma forma de protegê-los do trabalho mais árduo e, ao mesmo tempo, educá-los para o trabalho.

Dalva: O que você faz de manhã?

Denilson: Minha mãe vai trabalhar (na roça) e eu faço o serviço.

Dalva: Você que limpa a casa?

Denilson Eu, e meus irmãos

Daniela: Eu levanto cedo, começo fazer o serviço, arrumar tudo a casa, lavar a louça, varrer a casa, passar pano.

Dalva: Sua mãe trabalha fora?

Daniela: Ela trabalha de empregada (doméstica)

Dalva: O que você faz de manhã?

Tadeu: Trabalho, ajudo meu pai na granja, no retiro, tudo lá. Levanto 6:30, lavo garrafa para engarrafar leite, todo dia.

Dalva: Você ajuda o seu pai?

Danilo: Não, minha mãe não deixa. Ela vai pra roça e não me deixa. E eu fico em casa, arrumo a casa, faço o almoço.

(Entrevistas realizadas em 21/02/02)

As crianças descrevem detalhadamente suas tarefas parecendo orgulhosas de seu trabalho e esforço, e com a noção de que são peças muito relevantes no seio familiar, como descreve Brandão (1990: 45), destacando que o trabalho no meio rural é a primeira forma de socialização³:

³ Coelho (1996:11), focalizando jovens favelados, revela que em algumas famílias os filhos “farão todos os tipos de tarefas, mas sempre meticulosamente controlados: fazer a comida, arrumar a casa, botar fora o lixo, vender pelas imediações os produtos produzidos pela mãe”. Além disso, as mães procuram inseri-los o mais precocemente no mercado de trabalho; iniciativa essa fortemente carregada de um projeto pedagógico com o intuito de socializá-los.

É tanto o horizonte social e econômico para o qual se ensina quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa. A socialização primária das crianças é um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar. E o desejo do trabalho (como sentido para a vida) é a matriz simbólica e afetiva das normas e da lógica camponesa.

Por isso, nota-se que há nesse meio há uma grande diferença entre “ser educado” e “ser instruído”. O primeiro indica o aprendizado dos valores, regras e símbolos da cultura rural e o segundo a aquisição de conhecimentos, símbolos e códigos alheios a ela, mas importantes para a alteração de um *status quo* não mais desejado:

Ser educado traduz o efeito socializador primário da educação doméstica, enquanto ser instruído implica uma ressocialização externa, complementar e relativamente oposta à cultura camponesa, oferecida principalmente pela escola. (Brandão, 1990: 32)

A valorização do estudo, percebida na fala de praticamente todos os pais, carregada de influências da cultura urbana e das atuais exigências do mercado de trabalho, se mescla ao valor dado ao início do aprendizado do processo produtivo no âmbito familiar, como também mencionado por Brandão:

Uma mãe poderá comentar que seu filho estuda e ajuda em casa. A primeira parte do comentário é francamente urbana; a segunda é antiga, muito corriqueira e válida até que ele consiga seu próprio trabalho, fora do âmbito e do controle do grupo doméstico. (Brandão, 1990: 57)

Essa valorização do estudo pelas famílias camponesas representa o processo de *reconversão de capitais simbólicos*⁴ mencionado por Canclini (2003) que pode ser considerado exemplo do hibridismo cultural, pois não vai além de incentivo e cobrança de frequência

⁴ Explicação do termo feita na página 26.

em alguns casos. Desse modo, observa-se a alteração de alguns valores e, ao mesmo tempo, a manutenção de outros, associados tradicionalmente à cultura rural. Os pais não cobram o estudo em casa de forma sistemática, nem são reservadas horas para ele, e também não ajudam os filhos nas tarefas ou porque trabalham ou porque, na maioria das vezes, não possuem conhecimentos para isso.

O depoimento do aluno abaixo, porém, mostra a tentativa da mãe de participar das suas atividades escolares como forma de incentivo já que ela coloca em dois extremos a vida que o estudo pode proporcionar a ele e a vida dura na roça:

Dalva: Sua mãe te ajuda? Ela estudou?

Danilo: Se eu tenho alguma dúvida ela tenta me ajudar. Ela estudou até a quarta série. Na quinta teve que fazer reforço e ela não teve condições de ir e parou de estudar.

Dalva: O que ela fala sobre estudar?

Danilo: Tem que estudar que a vida tá dura, sem estudo você não ganha nenhum emprego. Ou você estuda ou você vai lá capinar café, lá na roça, no sol quente".

(Entrevista realizada em 21/02/02)

A mesma pressão exercida pela mãe de Danilo também aparece na fala da mãe de Janaína:

Dalva: O que sua mãe fala sobre estudar?

Janaína: É, ela fala assim: vocês (ela e a irmã) que decidem se querem ir pra escola ou não, mas ela não quer que nós sai da escola. Ela falou assim, se depender de vocês ficar em casa uma de vocês duas vai trabalhar na roça, vocês não vão ficar sem escola, porque hoje tá muito difícil de arrumar emprego, tem que ter estudo.

Dalva: Ela olha os cadernos, essas coisas?

Janaína: Tem vez, aí ela acha que a letra tá feia, que precisa melhorar.

(Entrevista realizada em 21/02/02)

Pela resposta da aluna percebemos que se por um lado a mãe diz que ela e a irmã podem decidir se querem ou não freqüentar a escola, por outro as pressiona dizendo que se não estudarem uma delas terá que trabalhar na roça, já que a outra provavelmente ficaria cuidando da casa, pois a mãe trabalha na cidade, como empregada doméstica. Essa

é também uma forma de incentivar o estudo, mostrando que sem ele a vida será muito mais sofrida devido ao trabalho braçal.

Outra forma de tentativa de participação na vida escolar das filhas é a atitude da mãe de olhar os cadernos. Mas como ela não tem muitos conhecimentos escolares, não tem como averiguar a qualidade do ensino e a aplicação das filhas ou auxiliá-las em alguma tarefa. Para não parecer omissa, ela então recorre àquilo de que tem conhecimento como algo valorizado desde sua época de escola, que é a caligrafia.

No excerto abaixo, os pais do aluno, apesar de não falarem nada sobre estudar, também procuram não se omitir olhando quase todos os dias o caderno do filho e cobrando-lhe notas mais altas:

Dalva: Seus pais falam alguma coisa sobre estudar ou não falam nada?

Denilson: Não falam nada.

Dalva: Ficam no teu pé pra você estudar?

Denilson: Ficam, quase todo dia que eu chego eles pegam meu caderno e olham.

Dalva: E quando você tira nota baixa eles ficam bravos?

Denilson: Fica.

(Entrevista realizada em 21/02/02)

A afirmação do aluno “pegam meu caderno e olham” revela que a atitude dos pais é direcionada a uma fiscalização do trabalho de escrita em sala de aula como resultado da presença efetiva do aluno. Essa postura dos pais de olhar os cadernos pode ter sido adquirida através de reminiscências dos seus anos escolares ou da orientação que tiveram em reuniões na escola, já que muitos deixam totalmente a cargo dos filhos as tarefas escolares apesar de continuarem acreditando que o estudo os conduzirá a uma vida sem tantas privações:

Dalva: O que seu pai e sua mãe falam de estudar pra você?

Luís: Falam que é importante, que tem que estudar muito pra no futuro arrumar um emprego bom, que ganha bem.

Dalva: E eles ficam no seu pé, olham seu caderno ou deixam por sua conta?

Luís: Deixa por minha conta.

Dalva: E se você tira nota baixa, eles ficam bravos?

Luís: Eles nem pergunta

(Entrevista realizada em 21/02/02)

O depoimento desse aluno revela o posicionamento dos pais que vêm no estudo uma forma de ascensão social, mas nada mais podem fazer a não ser dizer isso aos filhos e deixar a cargo deles a responsabilidade do cumprimento das tarefas escolares já que não têm condições de auxiliá-los, pois os conhecimentos que possuem, mesmo que tenham freqüentado alguns anos de escola, não é suficiente. Segundo Brandão (1990:67), o estudo dos filhos é importante para a maioria dos pais camponeses e, para muitos, não existe nada mais relevante hoje, mas

a realização de tarefas escolares e, mais ainda, a do estudo regular é um ato isolado e, não raro, marginal, na casa de sitiantes pobres. (...) Estudar é algo de que o corpo familiar não participa e que, portanto, nunca se incorpora à experiência e à cultura coletiva da vida do grupo doméstico. (Brandão, 1990: 98)

A imagem do trabalhador rural construída pela cultura hegemônica é a do homem que tem as mãos calejadas, que fala um português “errado”, que pouco tem de instrução formal e muito de “crendices”. Homem ou mulher que trabalha duro, mas ganha pouco para o sustendo da família e que depende dos desígnios da natureza para sobreviver. Trabalho em que não se progride, em que não há promoção. A desvalorização do trabalho com a terra é tão grande que chega a ser rebaixado a *nada na vida*, como pode ser observado pelo depoimento da aluna abaixo:

Dalva: E como é na sua casa, sua mãe fala pra estudar?

Cláudia: Fala, sempre olha nossos caderno e ela não gosta que nós falta. Porque minha mãe nunca estudou, ela sempre trabalhou assim na roça e ela falou que a oportunidade que ela não pôde ter é pra nós ter, pra ser alguma coisa na vida.

(Entrevista realizada em 21/02/02)

Desse modo, *ser alguma coisa na vida* está relacionado a viver na e da cidade, como se o trabalho no campo não trouxesse nada de bom a ninguém. E assim as crianças reproduzem o discurso amargurado e lamentoso dos pais em relação ao trabalho no campo e também tomam para si seus anseios de uma vida melhor na cidade.

Esse discurso, marcado pela a importância dada ao estudo e a sua relação com uma vida menos sofrida, apareceu também em redações de vários alunos nas quais deveriam falar sobre o seu dia-a-dia e sobre seus desejos:

“Meus pais falam que tem que estudar bastante para arrumar um emprego melhor. Pretendo ser alguém na vida. Se eu não for modelo nem professora quero ser vendedora em uma loja”. Janaína (Redação produzida em junho de 2002)

“Pra mim o estudo é fundamental, sem ele não fazemos nada na vida, aliás, quase nada, para capinar café não precisa de estudo. Meus pais incentivam muito a estudar, pois eles não tiveram estudo, minha mãe estudou até a 5ª série e meu pai até a 4ª série”. Danilo (Redação produzida em junho de 2002)

Os textos desses alunos revelam a idéia de que a prosperidade e a ascensão social serão obtidas na cidade, por meio do estudo - *Se eu não for modelo nem professora quero ser vendedora em uma loja - para capinar café não precisa de estudo*. Estudo esse que não basta ser até a 4ª ou 5ª série do ciclo II já que isso não altera a qualificação de um trabalhador hoje no país, pois esta ainda é a escolarização mínima oferecida em escolas rurais, o que marca a noção de que o trabalho no campo não tem valor e para se viver dele não há necessidade de estudo ou, pelo menos, de muito estudo.

As crianças vêem as dificuldades pelas quais os pais passam para manter uma família numa sociedade capitalista, em que o consumo é incentivado a todo o momento pelos meios de comunicação e observam que pessoas com mais anos de escolaridade tiveram mais oportunidades de arrumar um emprego na cidade, como vendedores em lojas, por

exemplo. Assim, acreditam que

a passagem do trabalho grosseiro para o bom emprego ou para o negócio de proveito depende sempre da submissão da cultura do trabalho camponês ao poder dos símbolos e códigos da cultura capitalista letrada e urbana. (Brandão, 1990: 35)

Portanto, as crianças da zona rural que buscam na continuidade dos estudos na cidade uma forma de não se submeterem a um trabalho desvalorizado pela sociedade acabam por ter que aprender outros símbolos e códigos culturais para que possam tentar se inserir nessa sociedade “capitalista, letrada e urbana”. O que não é uma tarefa fácil para elas, pois passam por comparações praticamente inevitáveis com as demais quanto ao seu desempenho escolar e sua capacidade intelectual e não vêem elementos de sua cultura presentes na escola de forma valorizada, pelo contrário, são tidos como exemplos de “atraso” e “ignorância”.

Além disso, elementos como a valorização do trabalho como ato educativo podem ser vistos como empecilhos para a instrução do aluno de zona rural na escola urbana, já que não este não dá ao estudo e às práticas que a ele se atrelam o mesmo valor simbólico que dá ao trabalho. Assim, as crianças que chegam à escola e se deparam com todo um aparato pedagógico estranho, em que lhes são cobradas tarefas caseiras, estudo sistemático dos conteúdos ensinados, visão de mundo que é considerada hegemônica e científica, não têm a quem recorrer fora da escola, se vêem desorientadas e passam a ser vistas como “sempre mais para trás”, “meio sem bagagem” e “mais fora da realidade”⁵, acabando por preencher as vagas nas aulas de reforço.

⁵ Referência a expressões dos professores em entrevista.

2.3. A “bagagem” dos que vêm de fora

Pelas repostas dos professores durante as entrevistas realizadas pode-se observar que a imagem de criança de zona rural que têm é a de uma criança com inúmeras “carências” as quais a escola tem o papel de sanar, mas parece não conseguir. Uma das perguntas feitas foi a respeito do desempenho escolar desses alunos e a maioria das respostas incluía uma avaliação em que se revelava um “déficit” desses alunos em relação aos demais.

Profª Geografia - Para a 5ª série, ele é um aluno meio sem bagagem porque não convive com toda essa modernidade que a gente tem aqui dentro, bibliotecas, ele não faz tanto trabalho. Agora se ele vem da roça, é da zona rural, mas entra já na 1ª série, ele já é um aluno mais evoluído, ele acompanha melhor.

(Entrevista realizada no dia 15/02/02)

A metáfora utilizada pela professora de Geografia remete a um conhecimento que a escola e, conseqüentemente, a sociedade urbana letrada consideram como essencial para o melhor desempenho escolar do aluno. Segundo a professora, o aluno que está em contato com a escola urbana há mais tempo é considerado mais avançado em relação aos que chegam mais tardiamente da zona rural, que seriam menos *evoluídos*, por oposição.

Depreende-se de toda essa resposta que o aluno “evoluído” é aquele que já adquiriu os valores da classe dominante que a escola tem por função reproduzir e para a escola, quanto mais alunos “evoluídos”, mais eficaz ela passa a ser considerada. Essa mesma idéia aparece na resposta da professora de Ciências abaixo:

*Profª. Ciências: Comparado com o da cidade o aluno da zona rural não tem acesso ao que o aluno da cidade tem. Um aluno da cidade sabe falar sobre determinados assuntos que o da zona rural não sabe. Eu não sei se é meio de comunicação ou se seriam os pais porque quando a mãe trabalha na casa do fulano de tal ou do juiz ou do professor, ou médico, ela tá em **contato com pessoas que têm conteúdo**, uma outra maneira de vida, uma outra qualidade de vida e o da zona rural já não tem esse contato direto então ele tá **sempre mais pra trás**, mesmo que a condição econômica seja até melhor do que alguns da cidade que mora em periferia.*

Dalva: Você vê isso aqui?

*Profª. Ciências: Eu percebo. Porque falam (que) o fulano mora lá naquelas rebarbas (dentro da cidade) e a mãe dele trabalha geralmente na casa do professor, do juiz ou sei lá na casa de quem, então a mãe tá acostumada a ver determinadas coisas que aquele **aluninho** da zona rural não tá acostumado. E às vezes a família acaba passando isso pro filho. Eu acho que o aluno da zona rural tá sempre mais **atrasadinho**.*

(Entrevista realizada no dia 15/02/02)

Em sua fala, a professora parece procurar justificar o desempenho insuficiente dos alunos rurais, quando comparado ao de alunos urbanos, a partir, justamente, da ausência do contato com as pessoas da cidade, com pessoas que, segundo ela, teriam mais *conteúdo*. A sua fala revela uma noção de cultura como produto - e não como um conjunto práticas e símbolos vivenciados - e a partir do momento em que as pessoas da zona rural adquirem o “conteúdo cultural” das pessoas da cidade, elas deixam de estar tão *atrás*.

Realmente o aluno da zona rural não tem acesso ao que o da zona urbana tem, até porque fazem parte de meios culturais distintos. Mas pela fala da professora, entendemos que se exige do aluno conhecimentos como requisitos básicos para o seu bom desempenho escolar, o que facilitaria o trabalho da escola no sentido de oferecer a ele o que a sociedade exige das pessoas escolarizadas atualmente.

A professora atribui a falta de conhecimentos dos alunos da zona rural e o seu atraso ao não contato com *pessoas com conteúdo*, profissionais com determinado letramento valorizado pela sociedade. Conteúdo este que é tido como o conjunto de conhecimentos valorizados pela cultura urbana letrada e necessários para compor a “bagagem” do aluno que quer estudar na zona urbana.

Essa idéia de atraso está ligada à noção de evolução encontrada na resposta anterior: o aluno da zona rural estaria sempre atrasado - “sempre mais pra trás” - e por isso, na contramão do “processo evolutivo das culturas”. Essa noção, foco de discussão e crítica acirrada, continua sustentando algumas práticas pedagógicas no Brasil apesar dos fracassos dos programas de educação compensatória, segundo Soares (2000: 31).

A professora fala sobre o desempenho dos alunos de zona rural fazendo uma comparação entre as mães dos alunos que moram distantes do centro da cidade – “naquelas rebarbas” - mas que trabalham para professores ou juizes e as mães que vivem na zona rural, o que faz com que seu filho – “aluninho” – não “veja determinadas coisas” o que afetaria o seu desempenho escolar, fazendo com que ele sempre esteja “mais atrasadinho”. O *ethos*¹ da professora carinhosa e piedosa aparece aqui quando ela opta por usar *aluninho* ao invés de *aluno*, como se estivesse evitando o uso da palavra *atrasado*, que denota déficit, para não parecer tão severa ao fazer uma análise do desempenho desses alunos.

Para o professor a seguir, o baixo desempenho dos alunos de zona rural também estaria relacionado ao seu isolamento da sociedade urbana letrada. Do convívio não só com um número maior de pessoas - já que isso não garante que se adquiram os conhecimentos requisitados pela escola - mas com pessoas letradas, diferentes daquelas com as quais convivem todos os dias: pai, mãe, irmãos, amigos de futebol, conhecidos das colônias, das festas religiosas:

*Prof. História - “(...) boa parte desses alunos de zona rural que (os pais) trabalham, são meeiros, colonos, aí dos sítios, das fazendas, tem uma dificuldade econômica bem mais visível do que em outros alunos da escola e isso acaba refletindo não obrigatoriamente, no desempenho deles, **pela questão da socialização**. Porque moram às vezes em regiões muito afastadas **não tem contato social muito grande**, fica mais restrito. E é diferente do aluno da cidade que mesmo tendo uma situação econômica parecida a **possibilidade de socialização** dela é bem maior.”*

A formação deles até a quarta série é feita lá. Então é uma vida ruralizada e boa parte da vida deles é restrita a essas fazendas e são fazendas que tem diminuído o número de empregados então o círculo de contato deles, no espaço de moradia deles é pequeno. Quando vem pra escola, muda muito, a viagem todo dia, a quantidade de alunos na escola. Principalmente o pessoal de 5ª que está vindo pela primeira vez. E isso vai mudando no decorrer e quando chegarem na 8ª série estarão bem diferentes, já terão 4 anos de convívio dentro dessa mudança e são bem mais diferentes de quando chegam na 5ª série”. (Entrevista realizada no dia 15/02/02)

¹ Pode-se relacionar o uso dos diminutivos com os traços de caráter que o enunciador escolhe mostrar ao interlocutor e que correspondem ao que Maingueneau (2001) chamou de *ethos*, válido tanto para o discurso oral quanto para o discurso escrito já que é a aparência que o ritmo, a entonação e também a escolha das palavras e dos argumentos conferem às afirmações.

Socializar com pessoas letradas e ampliar o círculo de convívio seria o começo da melhor adaptação dos alunos de zona rural a esse meio urbano e letrado do qual parece que se espera que eles façam parte sem que contestem a sua organização preconceituosa e segregadora.

A professora de Português menciona também o fato da dificuldade de acesso a livros e outros materiais escritos como um fator importante para justificar a dificuldade de leitura de alguns alunos da zona rural:

*Profª. Português: Existe uma dificuldade de leitura na zona rural, eles **não têm muito acesso, tem um acesso menor a livros, revistas, se você der um trabalho para eles fazerem eles não têm como vir fazer esse trabalho em outro período, não têm como ficar aqui para fazer uma pesquisa, não têm um livro em casa, não têm acesso a uma biblioteca em outro período e isso influi no desempenho deles**".*

Dalva: Você acha que é mais uma questão de acesso e de condição social?

Profª. Português: Acho. É claro que você vê um grande número de pais analfabetos na zona rural talvez porque seja mais difícil o acesso à escola, principalmente antigamente, porque a escola era longe, até a 4ª série só. Então os pais são mais analfabetos e acho que isso também influencia. Eles não têm como ajudar, os pais não cobram muito, não podem auxiliar se as crianças fizerem uma pergunta na área de português, fica muito difícil. Talvez aqui seja mais exigido deles porque você vai trabalhar mais de acordo com a zona urbana e você exija mais, mas isso não quer dizer que eles vão atender..

(Entrevista realizada no dia 15/02/02)

Em sua fala, a professora expõe o fato de que a escola conta com o apoio das famílias tanto em relação à ajuda e ao incentivo à criança quanto ao aspecto financeiro e cultural, quando menciona a falta de livros em casa ou o acesso a uma biblioteca. Ela revela que há ainda uma expectativa do corpo docente em relação aos conhecimentos prévios dos alunos e à postura da família diante da carreira escolar dos filhos. Tal expectativa contribui para uma avaliação negativa de todo o conhecimento que o aluno leva para a escola, pois destaca aquilo que ele não sabe, mas, segundo a escola, deveria saber, e aquilo que ele não tem, mas deveria ter.

A escola trabalha com a cultura considerada letrada, que é a legitimada pela sociedade, pois reflete os saberes da elite econômica e intelectual do país e ainda espera que os alunos de classes sociais e culturas que até então não tinham acesso à escolarização cheguem à escola com conhecimentos e posturas da cultura de prestígio. A professora declara achar difícil que os alunos de zona rural acompanhem o ritmo de exigências da escola urbana, já que vêm para esta com inúmeras “carências”. Ela detecta um descompasso entre o programa da escola urbana e os alunos rurais, observando que com uma suposta exigência maior esses provavelmente não conseguem acompanhar, devido às suas “carências”.

Na primeira resposta da professora de Português acima, podemos notar que ela enumera uma série de negativas a respeito do que falta ao aluno da zona rural para que ele possa ter um desempenho escolar melhor, reforçando a idéia de que é ele que não se adapta à escola, o que justificaria um rendimento inferior.

A importância dada pela escola ao rendimento dos alunos tem encontrado outros parâmetros apenas recentemente. Mas ainda que tenha havido mudanças quanto aos parâmetros avaliativos, estes continuam a se basear nos valores da cultura dominante e de prestígio a partir dos quais o aluno da zona rural carrega uma marca de “déficit” e de “atraso”. Para os professores, isso se configura como um desafio que, muitas vezes, não é vencido justamente por falta de adaptações do aluno, provindo de um grupo culturalmente diverso, ao sistema escolar e não o contrário.

Ainda quando perguntados sobre sua preferência ao trabalhar com os alunos de zona rural ou de zona urbana, alguns professores ressaltaram novamente as “defasagens” dos alunos rurais:

Dalva: “Se você pudesse escolher, quais alunos escolheria para dar aula: os da zona rural ou da zona urbana?”

*Profª. Geografia: “Eu acho que prefiro o da zona urbana. Sei lá, **mais dentro da realidade**. Os da zona rural são mais aquietados, é mais fácil da gente lidar com eles, não tem tanta indisciplina”.*

(Entrevista realizada no dia 15/02/02)

Quando afirma estar o aluno urbano *mais dentro da realidade*, a que realidade a professora estaria se referindo? Sem dúvida, seria a uma realidade que exclui os demais espaços sociais, restrita ao ambiente urbano escolarizado. Mais uma vez, a cultura rural é invisibilizada pela comparação com a cultura urbana letrada, tida como padrão até mesmo de realidade. Aqui aparece também uma visão dos alunos rurais como mais quietos, mais disciplinados, o que se configura como vantagem sem nenhum questionamento, porém, a respeito de um possível motivo dessa quietude, que poderia ser o sentimento de deslocamento, de receio ao falar e de expor-se revelando uma variedade lingüística desprestigiada no ambiente escolar, como foi sugerido na análise do comportamento de alguns alunos anteriormente.

Para o professor de História, novamente a dificuldade está em se encontrar alunos que não trazem a “bagagem” esperada:

Prof. História: “Se for falar entre zona rural e zona urbana, é claro que é mais cômodo pro professor dar aula na zona urbana. Pra você trabalhar é muito mais fácil pegar uma turma que já está bem alfabetizada, que já tem desempenho. Mas isso hoje já não está tendo muita diferença porque nós temos alunos de outras escolas que vieram pra 5ª e estudaram na cidade e moram nela e você vê que o estágio de alfabetização deles é bem deficiente comparado com problemas que os da zona rural trazem também”.

(Entrevista realizada no dia 15/02/02)

De início, o professor parece falar em facilidade de locomoção, mas depois vemos que se refere ao estágio de aprendizagem dos alunos, sem, no entanto, taxá-los de bons ou maus alunos. Quando se trata de uma 5ª série, espera-se que os alunos já estejam alfabetizados e, do mesmo modo, que tragam conhecimentos considerados básicos pela escola. Porém, como bem disse o professor, essa não é uma dificuldade enfrentada apenas

por escolas que recebem alunos rurais, o que revela que a escola não está preparada ainda para receber alunos oriundos de meios culturais distintos do esperado.

Ao considerar a comodidade de trabalhar com alunos já alfabetizados, o professor expõe a deficiência de uma escola que ainda é pautada pela visão de mundo elitista e que, por isso, não consegue realizar efetivamente o seu papel de fornecer aos alunos de todas as classes sociais e culturas aquilo que eles nela procuram: a inclusão social.

Não há, porém, por parte dos professores entrevistados, nenhuma menção à possibilidade do suposto baixo desempenho dos alunos de outros meios sociais e culturais ser responsabilidade da escola, de sua visão de mundo segregadora, de sua postura corretiva, mesmo que hoje seja velada. Eles não admitem a possibilidade de que os alunos tenham “dificuldades” porque a escola exige deles previamente algo a que não tiveram acesso e vê isso como algo negativo, uma “deficiência” difícil de ser sanada, como revela Soares (2000:14), e não apenas como uma diferença entre padrões culturais e sociais:

a análise do fracasso escolar das camadas populares e a busca de soluções para ele ocorrem no quadro de uma verdadeira “patologia social”, em que as “doenças” do contexto cultural em que vivem essas camadas devem ser tratadas pela escola, cuja função seria “compensar” as deficiências do aluno, resultantes de sua “carência cultural.

Há um conjunto de expressões observadas direta e indiretamente nas respostas dos professores entrevistados a respeito do desempenho dos alunos de zona rural da 5ª série em questão que podem compor uma cadeia metafórica, no sentido atribuído por Pêcheux²(1990), tais como: *aluno meio sem bagagem, menos evoluído, não tem acesso ao que o da zona urbana tem, não tem contato com pessoas de conteúdo, está sempre mais pra trás, está mais fora da realidade, não tem contato social muito grande.* Tais expressões são representativas da Teoria

² Segundo Pêcheux (1990), uma cadeia metafórica é um conjunto de termos ou expressões que produzem o mesmo efeito de sentido em relação a um dado contexto, já que os termos não são substituíveis, mas são equivalentes.

do Déficit Cultural, que propõe como explicação para o baixo desempenho dos alunos na escola o fato de apresentarem

desvantagens resultantes de problemas de ‘deficiência cultural’ ou ‘carência cultural’ e pelo fato de viverem em meios considerados pobres em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobres em situação de interação e comunicação. (Soares, 2000: 71)

Mesmo tendo sido há muito tempo já refutada, a teoria etnocêntrica do *déficit cultural* continua sustentando muitas práticas pedagógicas no Brasil apesar dos fracassos dos programas de educação compensatória. Para Soares (2000:71), as propostas que se fundamentam nessa teoria “vêm os grupos sociais como um *continuum*, evoluindo através do processo de ‘ascensão social’”. Nessa perspectiva, a escola supriria as “carências” dos alunos, como a “falta de bagagem” (como sinônimo de conteúdo relativo às disciplinas escolares) ou a “deficiência lingüística”, por exemplo, já que avalia o comportamento de tais alunos tendo como parâmetros os padrões culturais da classe dominante. E isso também influencia a construção das identidades dessas crianças como “deficitárias”, “carentes” e “fracas”.

2.4. Identidade e ideologia lingüística - Os elementos sociolingüísticos de identificação do morador de zona rural

Um dos textos trabalhados com os alunos durante as minhas aulas de leitura como professora estagiária foi um trecho de um poema de *Patativa do Assaré*, “O Poeta da Roça”. O objetivo dessa aula era dar espaço à cultura e à variedade lingüística rurais, estigmatizadas na sala de aula, e observar a reação dos alunos diante dessa variedade quando apresentada na escola. Apresento nesta seção a análise dos momentos em que os alunos apontaram elementos sociolingüísticos como identificadores do morador da zona rural. Antes da análise, eis o trecho trabalhado:

O poeta da roça

Patativa do Assaré

*Sou fio das mata, cantô de mão grossa
Trabaio na roça, de inverno a estio.
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio.*

*Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestrê, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.*

*Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.*

*Meu verso rastero, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo da roça e dos eito
E às vezes, recordando feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.*

A aula tem início com a leitura silenciosa do texto acima pelos alunos e segue com uma pergunta minha sobre o que acharam do poema.

Excerto 1

- (1) Dalva: *E aí, vocês gostaram?*
(2) Aluno1: *Eu gostei e ela não entendeu.*
(3) D: *Espera aí, vocês gostaram ou não do poema?*
(4) A1: *Eu gostei*
(5) A2: *Eu adorei*
(6) A3: *Eu gostei*
(7) D: *Por que, você gostou?*
(8) A: ***Porque ele fala de um jeito engraçado, caipira***
(9) A4: *Caipira*
(10) D: *Um de cada vez, tá? Vamo fazê assim. Quem mais quer falar por que gostou?*
(11) A3: ***E gostei por causa do jeito dele falar.***
(12) D: *Por causa do jeito dele falar. Por quê? O que tem o jeito dele falar?*
(13) A: ***Ele fala tudo errado.***
(14) A5: ***Eu achei engraçado porque ele fala do jeito caipira, escreve do jeito caipira.***
(15) D: *Quem mais? Quem não gostou? Teve alguém que não gostou?*
(16) A: *Ninguém*
(17) D: *Vamo fazê assim, eu vô lê agora pra vocês, ta? E depois nós vamos pensar de que jeito fica melhor, ler em voz alta ou lendo baixinho. Posso ler então? Então eu vô lê.*

O primeiro aluno a manifestar a sua opinião sobre o poema acaba conduzindo os demais a focalizarem o mesmo aspecto: o fato do poeta “falar do jeito caipira, escrever do jeito caipira”, “falar tudo errado”. A forma como as palavras são grafadas no poema parece ter sido então o que mais chamou a atenção dos alunos. Ao notarem a diferença na escrita de algumas palavras como *fio*, *cantô*, *trabaio*, *papé*, *argum* perceberam que elas estavam grafadas da forma considerada errada.

Em dois versos, o poeta revela a força social que tem a norma padrão e o estudo ao não se considerar sabedor de algo: *Não tenho sabença, pois nunca estudei*. A idéia que passa é a de que não há sabedoria se não estiver atrelada ao estudo. E ao dizer *Meu verso rastero, singelo e sem graça, não entra na praça, no rico salão*, ele marca novamente o distanciamento da sua variedade da variedade de prestígio. É como se dissesse: *minha forma de falar é pobre e não tem valor para as pessoas que “falam corretamente”*.

O preconceito parece estar arraigado nas formas de avaliar a linguagem do outro que os alunos, mesmo a maioria sendo da zona rural e, certamente, tendo identificado no poema formas lingüísticas familiares, acham engraçado o modo de falar do poeta e o classificam como *caipira*¹.

Depois das opiniões sobre o poema, inicio uma discussão a respeito da presença explícita no texto da variedade escrita não-padrão, que acompanha o modo de falar do poeta, com a intenção de fazer com que os alunos percebessem que a escrita depende muito mais de regras do que a fala, regras cuja quebra revela preconceitos a respeito de quem escreve.

Excerto 2

(1) Dalva: Se isso aqui tudo tivesse escrito do jeito que se escreve o poema ia ter o mesmo efeito?

(2) Alunos: não!!

(3) D: por quê?

(4) A3: porque aqui tá falano que ele é da roça e não escreve assim.

(5) A2: se fosse assim que escrevia daí não ia mostrá que ele é da roça.

(6) A3: se escrevesse certinho ia saber que ele é uma pessoa estudada, que tinha dinheiro pra estudá.

O questionamento também tinha o intuito de fazer com que os alunos refletissem sobre o efeito de se construir um poema falando da vida no campo utilizando expressões típicas da variedade rural. Pelas respostas de alguns alunos observadas nos enunciados 4, 5 e 6, pode-se concluir que eles acham que deva existir uma adequação na representação das variedades com a realidade a que elas estão atreladas (4, 5), sabem das dificuldades enfrentadas pelas pessoas da zona rural em relação ao acesso à variedade padrão e sua estreita relação com as condições sócio-econômicas (6).

¹ Caipira: 1. habitante do campo ou da roça, particularmente os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos e canhestros; 5. diz-se do indivíduo sem traquejo social; cafona, casca-grossa” Novo Dicionário Aurélio, 1975, p.252.

Como se pode observar pelas respostas dos alunos, novamente aqui aparece a questão da variedade lingüística como elemento identificador do morador da zona rural complementada pela menção feita pelo poeta à falta de dinheiro e conseqüentemente de acesso à escrita e ao ensino formal. Tem-se no poema, porém, uma referência a um estado socioeconômico um tanto anacrônico também, já que atualmente a escola está mais acessível ao “*fio do pobre*” com a ajuda de programas governamentais e do estabelecimento de uma escolarização básica, além da exigência do mercado que impõe ao homem do campo mais anos de escolaridade.

Um dos alunos deixa bem claro a visão de homem do campo influenciada pela dicotomia rural não letrado e urbano letrado: “se fosse assim que escrevia daí não ia mostrá que ele é da roça”, ou seja, se a forma com que o poema foi escrito fosse considerada correta, o poeta não poderia ser da roça, mas sim da cidade, uma vez que o aluno sabe que quem estabelece os padrões é a sociedade dominante, neste caso, letrada.

Por outro lado, nos dois excertos abaixo, alguns alunos reconhecem que há também pessoas que vivem na zona urbana que apresentam um falar associado à variedade rural apresentada no poema:

Excerto 3 – Esclarecendo o vocabulário

- (1) *Aluno1: Amô é amor?*
- (2) *Dalva: Vocês não sabem o que é amô? Nunca ouviram ninguém falar assim?*
- (3) *A2: Amô é amor!*
- (4) *D: Deixa eu fazer uma pergunta? Quantas pessoas vocês já ouviram falar desse jeito?*
- (5) *A2: Um punhado*
- (6) *A3: Eu nunca vi*
- (7) *A4: Muita gente*
- (8) *D: Muitas pessoas. Que falam amô, eu conheço muitas. Espera aí – me digirindo a um aluno que atropela a fala de outra - Quem você acha que fala assim?*
- (9) *A4: **As pessoas da roça.** (aluno urbano)*
- (10) *A2: **Tem muita gente de cidade que fala também!** (aluna de zona rural)*

Por saber que essa variedade apresentada pelo poeta é desprestigiada pela sociedade urbana e letrada, a aluna de zona rural (A2), como num ato de defesa, afirma que “tem muita gente de cidade que fala também” assim como diz o poeta, pois o colega da zona urbana (A4) é taxativo quando diz que quem fala desse modo são “as pessoas da roça”.

Excerto 4

- (1) Dalva: *As pessoas falam de maneiras diferentes. Dependendo do quê?*
- (2) Aluno1: *Do lugar onde elas vivem.*
- (3) D: *Do lugar onde elas vivem, não é? Se elas moram na cidade elas falam de um jeito, se elas moram no sítio elas falam de outro.*
- (4) A1: ***Falam caipira as que moram no sítio, não é?*** (aluno urbano)
- (5) A2: *Caipira.*(rindo)
- (6) A3: ***Nem todo mundo.*** (aluna de zona rural)
- (7) A1: ***É, tem gente que mora na cidade e fala caipira.***(aluno urbano)

Em outro momento da aula, em que procuro conduzir uma reflexão sobre as variedades lingüísticas, sou interrompida pelo mesmo aluno que no excerto anterior (excerto 4) fez referência às “pessoas da roça” que me pergunta se realmente “falam caipira as [pessoas] que moram no sítio”. Pelas minhas observações em sala, parecia haver certa implicância desse aluno urbano com alguns colegas da zona rural, pois sempre quando queria ofender algum deles utilizava termos ou fatos relacionados ao meio rural, como falar dos trabalhadores sem-terra, por exemplo². Assim, me pareceu que ele queria fazer chacota dos colegas com essa pergunta. Outro aluno urbano, rindo, repete a palavra “caipira” como se quisesse participar dessa brincadeira preconceituosa.

Então temos novamente a mesma aluna do excerto anterior fazendo a sua “defesa” contra a estigmatização – “Nem todo mundo” – afirmando que há pessoas que moram na zona rural que não falam como o poeta. O aluno que iniciou a discussão concorda com ela, mas retoma o foco no estigma que o adjetivo “caipira” carrega – “É, tem gente que mora na cidade e fala caipira” – contrariando-a na sua tentativa de evitar a essencialização da

² Diário de campo do dia 05/09/2001.

identidade do morador da zona rural e sua associação a características negativas, algo muito comum no ambiente escolar.

Apesar das duas direções do jogo de reconhecimento – *o auto-reconhecimento e a alter-tribuição de identidade*³ – articularem-se dinamicamente e nem sempre serem coincidentes, como afirma Penna (2002), no caso das crianças foco dessa pesquisa, as evidências expõem exatamente o contrário: a visão do outro dominante tem o poder de se sobrepor a qualquer imagem positiva que essas crianças poderiam ter de si mesmas⁴.

É relevante trazer aqui o trecho a seguir, extraído de uma conversa que tive com uma aluna de zona rural durante a festa junina que ocorria na escola. Esse trecho, registrado no diário de campo, é ilustrativo de uma situação em que observamos ao mesmo tempo a coincidência de direções de reconhecimento e a força que tem a imagem construída pelo outro dominante a respeito da identidade daquele que se vê como inferiorizado:

Dalva: Você acha que as pessoas ainda se vestem desse jeito na roça?(sobre as roupas que vestiam as crianças representando o caipira)

Janaína: Isso era antigamente...

Dalva: Quem é o caipira pra você?

Janaína: Eu acho que é o povo da roça, memo, nós memo que vive na roça.

Dalva: Por quê?

Janaína: Porque fala tudo errado, né? Não sabe falar direito.

(Diário de campo de 04/07/2001, p.72.)

Quando, ao responder a minha pergunta, a aluna afirma “isso era antigamente”, pode-se depreender que ela vê esse modo de retratar o caipira em festas juninas como anacrônico, querendo possivelmente dizer que ela e as pessoas que conhece não se vestem dessa maneira. Mas ao responder à segunda pergunta a aluna marca a sua identificação com o “povo da roça” ao se incluir nessa classificação – “nós memo que vive na roça”. E ao

³ Termos utilizados por Penna (2002).

⁴ Silva (2000:93) faz referência ao conceito de Judith Butler (1999) de identidade como performatividade, por meio do qual aquilo que dizemos pode definir ou reforçar a identidade que estaríamos, supostamente, apenas descrevendo; contribuindo, assim, para reforçar negatividades e estereótipos. É o que ocorre no processo de identificação das crianças com termos depreciativos e menosprezo, ou seja, é o poder da alter-tribuição de identidade de ‘transformar’, de ‘tornar’, que interfere nesse processo.

justificar essa associação do “povo da roça” com o caipira, ela salienta o que fica mais evidente quando do contato com o meio urbano escolarizado - a variedade lingüística estigmatizada: “porque fala tudo errado”.

Apesar de a aluna não se identificar com caracterizações anacrônicas do morador de zona rural, ela identifica-se com caracterizações estereotipadas, depreciativas e preconceituosas com relação à imagem que a sociedade *atual* faz do “caipira”. Assim, a sua *identidade híbrida* (Hall, 2003) evidencia-se, já que se identifica com a variedade lingüística estigmatizada ao mesmo tempo em que nega a imagem de morador de zona rural representada nas festas juninas, revelando elementos do rural pós-moderno. Além disso, quando ela diz: “*porque fala tudo errado, né?*” é como se quisesse confirmar essa imagem com alguém - a pesquisadora no caso - que por meio dela não é identificado, mas que provavelmente identificaria o outro assim.

Os alunos da zona rural, estando na escola, identificam um falar semelhante ao seu ou de pessoas próximas a eles como “caipira”, “engraçado”, “feio”, “errado”, mostrando a força social da instituição escolar atuando no modo como os alunos vêem a si mesmos e a sua variedade lingüística.

Para Penna (1998: 93), “a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento”. Ou, como diz Brandão (1983: 48), “o morador da zona rural se vê com o espelho com que o homem urbano o reflete e sua cultura”, ou seja, se identifica com a posição estabelecida socialmente pelo outro, detentor do status de prestígio.

A identificação do morador da zona rural como aquele que “fala tudo errado” reflete a visão que a sociedade urbana escolarizada têm dele. Operando com noções estanques de cultura e de identidade, a escola, ao promover a valorização de uma cultura em detrimento de outra, reforça imagens do rural como sendo símbolo do “atraso” e da “ausência de

cultura”⁵, influenciando, assim, negativamente na construção das identidades sociais pelos alunos, fortemente influenciada pela visão do outro dominante.

E é esse outro dominante que tem o poder de definir o que é socialmente aceitável ou não em termos de comportamento, de práticas e de língua. A escola, a partir do momento em que veicula uma ideologia pela forma de um saber considerado incontestável, passa a imagem de uma instituição neutra, desprovida de ideologia.

Blommaert (1999:10-11), na área da Sociolingüística Crítica, afirma que

as ideologias são produzidas por uma variedade de práticas diárias institucionais e semi-institucionais que podem resultar – querendo ou não – na normatização, isto é, um padrão hegemônico por meio do qual os apelos ideológicos são percebidos como formas normais de pensar e agir⁶.

As ideologias lingüísticas, por exemplo, poderiam ser vistas como responsáveis pelo desenvolvimento de grandes narrativas a respeito da língua nacional, de suas normas e do valor que lhe é atribuído socialmente. Segundo Kroskity (2000: 30; 8), da Antropologia Lingüística, as ideologias lingüísticas que regimentam os relacionamentos de identidade e linguagem produzem naturalizações sedutoras que quando relacionadas à aquisição de um padrão hegemônico apoiado pelo Estado sempre beneficiarão alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Blommaert (1999: 6-8) alerta também para a falácia de analisarmos apenas no plano sincrônico as situações lingüísticas devido ao fato de que é nesse plano que as questões sobre origem e as causas da distribuição e impacto das ideologias podem ser evitadas. Por isso, o autor propõe um olhar etnográfico na identificação das formações sociais, dos atores

⁵ Cultura é aqui entendida como um produto que se adquire e não como um processo.

⁶ “Ideologies are being reproduced by means of a variety of institutional, semi-institutional and everyday practices. (...) These reproduction practices may result – willingly or not – in normalization, i.e. a hegemonic pattern in which the ideological claims are perceived as “normal” ways of thinking and acting” (trad. minha)

históricos, de seus interesses, suas alianças, suas práticas e sua origem, em relação aos discursos que eles produzem.

A postura da sociedade e da escola diante das variedades lingüísticas é um exemplo desse processo de apagamento da origem das construções ideológicas a respeito do valor que é atribuído para cada variedade, sotaque e traços lingüísticos graduais ou descontínuos. Vale a pena trazer novamente aqui o trecho do depoimento da professora de Português sobre o uso das variedades lingüísticas⁷:

*Profª. Português: Não sei se foi ontem ou antes de ontem, a gente tava falando sobre um texto que tinha uma palavra, não me lembro que palavra ou verbo e a Márcia falou: Ah, mas se a gente falar assim lá em casa eles vão rir da gente, se falasse dentro da língua padrão. Então eu disse assim: **a gente tem que se adaptar ao lugar que a gente tá.** Eu acho que deve ser confuso pra eles também. Eles acham que se falarem desse jeito em casa eles vão rir deles, vão parecer nojentos. **Então eu acho assim: vocês têm que aprender pra poderem usar no lugar onde precisa. Se em casa a mãe e o pai falam assim, todo mundo conversa assim, todo mundo se entende, ótimo. Quando você tá em outro lugar, você sabe falar de outra forma, você vai falar de outro jeito.***

(Aula gravada em 09/11/01)

Em sua fala, a professora mostra a idéia de adaptação das variedades lingüísticas ao meio social, remetendo-nos à metáfora de Bagno (2001) para a língua, vista como um “grande guarda-roupa” quando afirma dizer aos alunos que eles “*têm que aprender pra poderem usar no lugar onde precisa. Se em casa a mãe e o pai falam assim, todo mundo conversa assim, todo mundo se entende, ótimo*”. Mas a professora trata a questão das variedades lingüísticas sem problematizá-la, sem desvelar o seu valor social e o preconceito pelo qual passam os falantes.

Abaixo reproduzo outro depoimento, agora de uma aluna, que vem justamente revelar o preconceito lingüístico a partir de uma concepção de linguagem presente na sociedade e muito provavelmente veiculada na escola:

⁷ Trecho apresentado à página 61.

“Em uma conversa com duas alunas durante o intervalo, eu indaguei se havia formas de falar diferentes. Um delas me disse que sim e que tem uma que só se fala em casa e que é feio falar perto dos outros”. (Trecho do diário de campo de 10/04/2001)

Apesar de a aluna ter noção de que há outras formas de se comunicar que não apenas a forma que a escola veicula, ela também tem consciência de que estas outras variedades lingüísticas são desprestigiadas porque, com certeza, já deve ter tido sua fala corrigida ou tachada de feia, como ela mesma afirma. Ela já aceitou que a sua forma de se expressar, reveladora de sua cultura, não é aceita pela sociedade letrada em que está inserida através da escola e da qual pretende fazer parte igualmente através da escola.

As alunas percebem assim, que mesmo que lhes “seja permitido” falar de determinado modo em família – o que indica que há uma regulamentação, não discutida, não exposta – não “podem” falar do mesmo modo em outros ambientes – “*tem uma que só se fala em casa e que é feio falar perto dos outros*”- porque essa fala potencialmente seria objeto de preconceito velado ou explícito.

A opção por usar determinados traços lingüísticos típicos de cada variedade é marcada pela ideologia lingüística que está subjacente a cada uma delas. Os alunos fazem escolhas lingüísticas e sabem o valor de cada variedade. Quando uma aluna teme que em casa riam dela se falar na variedade padrão, ou que a excluam, revela que têm noção do poder social, do prestígio de uma variedade em detrimento da outra. Já quando as alunas dizem que há uma forma de falar que é feia e não se deve falar perto dos outros revelam a ideologia lingüística da sociedade hegemônica a partir da grande narrativa de que as demais variedades da língua são inferiores, erradas, feias.

Para autores como Soares (2000), Bortoni (2005) e Bagno (2002), o ensino de português no Brasil sempre esteve baseado na dicotomia *certo* versus *errado*, que não reconhece as

variedades próprias dos alunos. Segundo Bortoni (2005: 15) não são respeitados os seus antecedentes culturais e lingüísticos, o que contribui para que eles desenvolvam um sentimento de insegurança, nessa escola que é norteada para ensinar a língua da cultura dominante e tudo que se afasta deste código é considerado defeituoso e, assim, deve ser eliminado.

Excerto 3 – Ainda na aula sobre o poema, depois da leitura em voz alta

- (1) *A: Aeee!!!*
- (2) *P: Ficou melhor, não ficou?*
- (3) *A2: ficou.*
- (4) *P: ficou melhor assim ou ficou melhor lendo?*
- (5) *A3: ficou melhor assim.*
- (6) *A2: ficô mió leno.*
- (7) *A4: mió.*
- (8) *P: por que será que ficou melhor assim?*

Quando termino a leitura do poema, os alunos se manifestam (*Aeee!!!*) demonstrando que perceberam a variedade lingüística do poema em uso. Ao questionar os alunos se havia ficado melhor a leitura em voz alta feita por mim, um aluno se sente à vontade para dizer a sua opinião na variedade observada no poema em (6) e que, possivelmente, também era a sua e outro aluno apóia o colega repetindo sua escolha lexical – “mió” (7). Mas ao elaborar outra pergunta com a intenção de levar os alunos a diferenciar a língua oral não-padrão da língua escrita padrão, valorizando os espaços de cada manifestação cultural, eu, enquanto estagiária, não os apóio quanto ao uso da variedade desprestigiada, “mió”, seguindo assim o objetivo da instituição escolar, talvez por não me sentir à vontade para fazer isso com a professora de português observando minha aula. É importante acrescentar que já havia presenciado uma correção da professora exatamente em relação ao uso dessa mesma variedade de “melhor” em sala de aula. Abaixo reproduzo o diálogo entre um aluno e a professora de português em que observa-se uma postura típica diante dos traços descontínuos da variedade rural:

A professora de português pergunta a um aluno da zona rural:

- Por que você encostou na parede novamente?

- Ah, professora, é mió.

- Mió, não; melhor.

- É...

(Excerto do diário de campo do dia 7/3/01)

Neste diálogo observa-se a não aceitação da professora à comunicação do aluno na sala de aula, e com ela, através da sua variedade não padrão quando diz “*mió, não; melhor*”. Sendo a sua função ensinar o padrão, ela procura evitar com que os alunos manifestem outra variedade durante as aulas como forma de legitimar e reforçar a variedade prestigiada, pois está sob uma pressão institucional, social (e até acadêmica) que não permite que ela subverta os valores que aprendeu, reforçando, assim, o preconceito⁸.

A escola, ao veicular tal variedade como sendo a única e apagando o preconceito que ela esconde, contribui para que o acesso dos que estão à margem seja cada vez mais difícil e ilusório, apresentando um resultado que contradiz o esperado.

Segundo Bagno (2002: 20),

a norma culta acaba sendo identificada, no senso comum e na prática pedagógica tradicional, com a própria noção de ‘língua portuguesa’ ou de ‘português’, numa equivocada sinonímia de graves conseqüências para o indivíduo e para a sociedade; o uso que não está consagrado nessa norma culta simplesmente ‘não existe’ ou ‘não é português’.

E por essa identificação equivocada, o conhecimento lingüístico já adquirido pelo aluno no seio familiar e no grupo social é desconsiderado - assim como sua cultura - já que

⁸ Na área de Análise do Discurso (linha francesa), Orlandi (2002:205) afirma que “sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, e é nisto em que consistem os processos de identificação”. Para a autora, portanto, quando o professor corrige o aluno na sala, “ele intervém nos sentidos que esse aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade”.

chega à escola, segundo Bagno (2002), como um “não possuidor” da variedade padrão e, dessa forma, é visto como um indivíduo “sem língua”.

Desse modo, pode-se dizer que a teoria do *déficit cultural*, mencionada no capítulo I na análise das entrevistas com os professores, está estreitamente relacionada à ideologia do *preconceito lingüístico*, noção equivocada e tradicional de que os falantes de variedades não padrão da língua são considerados carentes da “única” e “verdadeira” língua, a variedade padrão. Desse modo, a escola teria papel fundamental, de acordo com Bagno (2000), no que se refere à perpetuação desse preconceito que apenas é uma máscara que esconde o preconceito social.

Segundo César e Cavalcanti (2007: 58), “a língua portuguesa aparece como um ideal de língua a dominar, diante da crença de que seja possível estabelecer o contato mais simétrico com o outro que se coloca nesses espaços de poder da cultura hegemônica”.

Desmistificando essa concepção de que há uma variedade “melhor” do que as demais, Bortoni (2005: 25) ressalta que “não se reconhece na norma padrão qualquer valor inerente ou intrínseco, mas sim atributos que se desenvolveram ao longo de um processo histórico de natureza institucional”. Isso indica que tais atributos são construções sociais baseadas nos falantes e não nas variedades lingüísticas. Ainda Segundo Bortoni (op.cit.:24),

as variedades lingüísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar como um *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. A variação ao longo desse continuum vai depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc.

Mesmo que as variedades lingüísticas estejam distribuídas sem fronteiras definidas, fatores como a localização geográfica e o grau de instrução influem muito na identificação

de um falante proveniente da zona rural, mas contribuem também, e talvez por isso, para o desenvolvimento do preconceito social.

Blommaert (1999: 8) afirma que

se algum grupo ou indivíduo não tem suas vozes ouvidas com sucesso, isso geralmente tem a ver com as formas surgidas lenta e dramaticamente da desigualdade sedimentada na alocação diferencial dos direitos de fala, atribuições de status e valor para estilos de discurso, distribuição desigual de repertórios de discursos e outros desenvolvimentos históricos⁹.

Desse modo, César e Cavalcanti (2007: 61) propõem um redimensionamento do conceito de língua e questionam o fato de que o acesso à variedade padrão promova efetivamente a equidade dos bens sociais. Sugerem que possa haver a desvinculação entre as noções de língua e as de níveis hierárquicos, desvelando o caráter anacrônico de tais totalidades e propõem que se veja o conceito de língua a partir da metáfora do *caleidoscópio* que

considera a rede de intersecções que constituem simultaneamente qualquer ato de linguagem, atravessada por um conjunto de variáveis, intersecções, conflitos, contradições, socialmente constituídos ao longo da trajetória de qualquer falante.

Apesar de não haver garantias de que o acesso à variedade padrão promova a igualdade de distribuição dos bens sociais, sabe-se que tal variedade tem um valor social superior às demais e isso indica que, enquanto a sociedade privilegiar uma em detrimento das outras, todos têm o direito de ter acesso à variedade de prestígio, como instrumento de luta social. Para Soares (2000), assim, o aluno não teria que se adaptar a uma estrutura social segregadora, mas adquiriria os instrumentos lingüísticos necessários para participar

⁹ "If some group or individual does not succeed in having their voices heard (...) it usually has to do with slowly or dramatically emerged forms of inequality sedimented in the differential allocation of speaking rights, attributions of status and values to speech styles, uneven distribution of speech repertoires and other historical developments". (Trad. minha)

da luta contra as desigualdades sociais e assim contribuir para o questionamento e a mudança dessa mesma estrutura.

2.5. Os “de dentro” e os “de fora”

Diante de todas as representações negativas a respeito do morador do campo e do aluno proveniente da zona rural, revelar sua origem rural parecia ser motivo de constrangimento para algumas crianças e isso aparece nos silêncios em conversas comigo e na fuga da interação com os professores em sala de aula, onde estariam, possivelmente, mais expostos a avaliações de sua variedade lingüística e de seu meio e valores culturais.

Na primeira aula de matemática a que assisti, perguntei à professora se ela sabia quem eram os alunos que vinham da zona rural, mas ela não tinha essa informação e fez a pergunta para todos, na classe:

Ela fez a pergunta a eles. Hoje havia 17 alunos. Será que foi o melhor jeito de perguntar? Talvez alguns tenham se inibido de dizer... (Excerto do diário de campo de 08/03/01)

Percebi, no momento da pergunta mencionada no excerto acima, certo constrangimento de alguns alunos, talvez movidos pelo receio de que a resposta àquela pergunta os associasse a características como atraso, falta de instrução e de educação, e uma variedade estigmatizada da língua – vistas pela ótica de uma sociedade urbana e escolarizada, “símbolo de progresso e civilização”.

Assim, passei a considerar o fato de que as mãos que não foram levantadas naquele momento poderiam indicar mais alunos rurais do que apenas os que se identificaram como tais prontamente. E quando os pés sujos de barro deixavam marcas no piso onde ficavam

suas carteiras ou quando a perua parava muito próximo da escola a timidez surgia inevitavelmente, como revela o excerto de uma conversa que tive com um condutor de uma das peruas que transportava os alunos da zona rural:

Em conversa com um condutor de perua que transportava os alunos de zona rural, ele me disse que o que mais lhe chamou a atenção foi o fato de que os alunos sempre lhe pediam que parasse a perua longe do portão da escola. Segundo ele, fazem isso para que ninguém saiba que são da zona rural. Disse também que quando a perua pára em algum ponto da cidade, todos fazem o possível para não serem vistos. (Excerto do diário de campo do dia 14/11/01)

O fato de ter morado ou ter parentes na zona rural também parecia inibir alguns alunos, como Marcelo, que evitou dar detalhes de seu passado na zona rural, até que se viu obrigado a responder de forma afirmativa devido à intervenção de um colega urbano, como revela a anotação de campo a seguir.

Perguntei a Marcelo se ele era da zona rural. Ele disse que não. Eu perguntei se ele havia morado na zona rural. Não, novamente. Mas o colega de trás ouviu e disse que sim, entrando na conversa. Marcelo então confirmou meio envergonhado. (Excerto do diário de campo de 12/06/01)

Quando perguntei sobre sua origem, Adriana também tentou se esquivar e respondeu de forma rápida como se quisesse evitar a conversa, como aparece no excerto abaixo:

Pergunto a Adriana, que está do meu lado, de onde ela vem. Ela diz o nome da fazenda e só. Eu tento retomar a conversa, mas as respostas são sempre curtas e ela quase não me olha nos olhos. (Excerto do diário de campo de 08/03/01).

Os excertos apresentados revelam que o contato com a escola urbana produziu nesses alunos a necessidade de uma *auto-invisibilização*. O termo é comumente encontrado em

estudos sobre setores minoritarizados¹ e de minorias da população, ou seja, afrodescendentes, indígenas, surdos, mulheres. (Ver, por exemplo, Cavalcanti, 1999, 2006, Pires Santos, 2004, Silva, 2005, entre outros). Pires Santos (2004) focaliza os processos de invisibilização de identidades “brasiguaias” no contexto escolar e social mais amplo.

Esse processo de auto-invisibilização é revelado pelas crianças de zona rural (também visto como um grupo minoritarizado) pelo silêncio, pelo fato de não quererem mostrar sua origem rural, seja numa conversa ou ao passar pela cidade dentro do ônibus escolar. É uma das formas de se integrarem a um grupo *estabelecido* nos meios urbanos, tentando ocultar traços que os tornam diferentes, *outsiders*, nos termos de Elias e Scotson² (1994), revelados pelo modo de vestir, de chegar à escola, de falar e de ver o mundo. Traços de uma identidade essencializada que acabam por enfatizar o rótulo “de zona rural” na escola e na sociedade.

A aluna Ângela ao evitar o relacionamento com as pessoas da cidade ao não conversar com elas, como se quisesse se proteger de uma possível rejeição, também estava baseada provavelmente em representações essencializadas dos colegas urbanos baseadas em questões de poder e prestígio social.

Quando você veio para cá, como foi o encontro com os colegas urbanos?

Eu não converso com pessoas da cidade. (Ângela)

(Excerto da entrevista realizada no dia 21/02/02)

O comportamento de Ângela pode ser considerado derivado da necessidade de auto-invisibilização porque ela evitava o contato com os colegas da cidade, possivelmente, com receio de ser avaliada ou menosprezada por sua origem rural, ou seja, preferia não aparecer, não existir para os colegas urbanos.

¹ Setores minoritarizados correspondem, muitas vezes, a maiorias tratadas como minorias, como no caso de afrodescendentes e mulheres (Cavalcanti, 2006)

² Neste estudo etnográfico, os autores focalizam uma pequena cidade da Inglaterra onde há tensões entre os habitantes estabelecidos e os forasteiros que não compartilham os valores e os modos de vida vigentes e, por isso, são rejeitados.

Os primeiros contatos com a escola urbana também parecem ter gerado expectativas negativas em alguns alunos em relação à reação dos colegas urbanos, como relatado nos trechos das entrevistas abaixo:

Dalva: Quando você chegou aqui, o que você sentiu?

Danilo: Eu achei meio estranho, chegar e não conhecer ninguém, povo tudo da cidade, mas cheguei e fiz amizade.

Dalva: Você se sentiu bem quando veio para cá?

Daniela: Ah, mais ou menos porque eu não sabia como ia ser, se iam gostar de mim.

Dalva: Por que você achava que não iam gostar de você?

Daniela: Por vim de parte de zona rural. Mas com o tempo, fui acostumando.

Dalva: Como você achava que iria ser o seu encontro com os colegas da cidade?

Márcia: Fui conhecendo e acabei gostando. Antes eu pensava que tinha diferença entre as pessoas da cidade e a gente da fazenda, aí eu comecei a conhecer e achei legal

(Excertos das entrevistas realizadas nos dias 21 e 22 /02/02)

Os depoimentos dos alunos mostram que o estranhamento do lugar não era só pelo motivo de nunca terem ali estudado, mas também pelo início do contato com pessoas da cidade, que talvez pudessem estar avaliando por serem da zona rural. A fala da aluna Daniela expõe o medo da rejeição diante do diferente quando afirma que achava que os colegas poderiam não gostar dela “por vim de parte de zona rural” e Danilo afirma que o fato de ser “povo tudo da cidade” e ele não conhecer ninguém lhe causou estranhamento. Para, ambos, porém, o relacionamento com os colegas urbanos foi tranquilo e gerou amizades, possibilitando, assim, a interação.

Do mesmo modo aconteceu com Márcia, que acreditava haver diferenças entre as “pessoas da cidade e a gente da fazenda”, movida, provavelmente, por estereótipos, e quando passou a ter contato com os colegas urbanos - “fui conhecendo” - percebeu que as diferenças não eram tantas como imaginava e “acabou gostando”.

A fala dos alunos revela a influência da estigmatização produzida pela sociedade no seu pensamento inicial sobre os colegas urbanos e a não confirmação desse estigma no contato efetivo entre alunos de zona urbana e de zona rural. Nesse caso, o processo de

auto-invisibilização das crianças foi substituído por um processo de conhecimento do outro diferente e de revelação de si mesmas, culminando na construção de uma amizade.

A imagem de aluno de zona rural tímido e fechado na relação com os colegas e professores também aparece na fala de um professor durante entrevista realizada:

Prof. História: Tem alunos que não tem problema nenhum, que se enturmam, conversam, se incorporam ao grupo da escola. Agora tem outros que têm essa timidez, são mais fechados acabam ficando isolados do grupo deles e mesmo alguns ficam bem isolados, não tem uma comunicação muito espontânea com os demais e muitas vezes acabam sendo mais expostos no grupo através de apelidos, de brincadeiras, o que contribui para isolá-los mais ainda. Os outros vêem esses alunos como tendo um comportamento muito diferente, de vestimenta, e que por questões econômicas, vêm pra escola com uma vestimenta não muito caprichada e acabam servindo de brincadeira para gozação de outros alunos.

(Entrevista realizada no dia 15/02/02)

A constatação do professor de História salienta o peso da condição econômica na inserção e aceitação social em um ambiente historicamente elitista e marcado pela segregação e pela uniformização. Como as crianças de zona rural que freqüentam escolas estatais em sua maioria são filhos de meeiros, assalariados ou pequenos proprietários, a condição econômica aparece associada aos traços culturais na identificação do sujeito rural como um *outsider* (cf. Elias e Scotson: 2000).

Para Elias e Scotson (2000: 32), entretanto,

o fato de os membros de dois grupos diferirem em sua aparência física ou de os membros de um grupo falarem com um sotaque e uma fluência diferentes a língua em que ambos se expressam serve apenas como um sinal de reforço, que torna os membros do grupo estigmatizado mais fáceis de reconhecer em sua condição. (...) [Mas] a relação entre grupos interligados na condição de *estabelecidos* e *outsiders* é determinada por sua forma de vinculação e não por qualquer característica que os grupos tenham.

Não são, portanto, as características culturais e econômicas que motivam a segregação e o preconceito; elas servem de justificativa para a não aceitação pelos grupos estabelecidos (“os de dentro”) da inserção dos *outsiders* (“os de fora”) em seu meio social. Assim, enquanto os pobres e os membros de outras culturas desprestigiadas não tinham acesso aos bens culturais de prestígio, principalmente por meio da escola, não representavam um “problema” para os grupos estabelecidos, que detinham o poder social e econômico do país. No momento em que se abrem as portas das escolas públicas para as classes sociais que não tinham acesso à educação formal, o conflito se instaura e os preconceitos e estigmatizações se constituem de modo ainda mais forte, já que se aventa a possibilidade de perda das posições sociais e dos privilégios até então garantidos pela segregação.

Ainda segundo Elias e Scotson (idem: 33), quando os grupos *outsiders* têm outras aspirações que não sejam a satisfação das necessidades humanas básicas, pois estas já estão satisfeitas, tendem a sentir mais fortemente a inferioridade de poder e de status que sofrem, como se pode notar pela afirmação da aluna abaixo:

*Os alunos da cidade são um pouco mais metidos, porque têm tudo, compram de tudo e na roça tem que esperar um pouco e eles são até mais inteligentes que nós. (Janaína).
(Entrevista realizada em 21/02/02)*

O discurso da aluna mostra o rebaixamento da sua auto-estima, ao se comparar com os colegas urbanos. Ao utilizar a preposição *até* em *eles são até mais inteligentes do que nós* a aluna deixa claro o seu sentimento de inferioridade ao acreditar que mesmo no aspecto cognitivo há diferenças entre alunos de zona rural e de os de zona urbana. Essa concepção, influenciada pelo que a aluna ouvia na escola, também aparece em outra conversa, registrada em diário de campo, sobre um aluno que mudou da outra 5ª série da escola para a sua classe:

Na hora do intervalo, fui para o pátio com os alunos. Sentei-me num banco onde estavam umas meninas da zona rural, Júlia e Janaína, comendo a merenda (macarrão). Elas são gêmeas e o seu irmão também está na sala. Enquanto conversávamos, um aluno urbano, Anderson, aparece com

refrigerante e salgadinho e se senta ao nosso lado. Depois que ele sai, uma das meninas diz: “Esse menino todo dia aparece com salgadinho... Outro dia ele jogou dinheiro para o alto para os colegas pegarem”. Ele mudou da 5ª B para a 5ª C (classe delas) que é mais fraca, segundo elas. Eu perguntei por que elas disseram que a sala delas é fraca. Responderam: Porque não colocaram a gente lá, na 5ª B. Os alunos de lá sabem mais. Segundo elas, ele mudou de sala porque pediu. (Excerto do diário de campo de 08/03/01)

O fato de jogar dinheiro para o alto e não comer da comida da escola parecem atitudes de afronta aos outros colegas, porque aparecer todo dia com um pacote de salgadinho revela uma condição econômica não compartilhada pelos demais e uma atitude esnobe, acompanhada do ato de jogar dinheiro para o alto, como indicador da pouca importância que sua falta faz para o aluno.

A aluna também reafirma a sua crença de que os alunos da outra sala sabem mais justificando com o fato delas não estarem na 5ª série B, pois acreditam ser alunas “fracas”, provavelmente baseadas em atitudes e falas de alguns professores, analisadas nas páginas seguintes.

Essa baixa auto-estima possivelmente afeta a vontade dos alunos rurais de aprender o que vem da cultura urbana letrada, pois pensando que são menos capazes, não terão disposição para aprender (cf. Bortoni: 2005) e estarão contribuindo para confirmar a idéia equivocada de que são “intelectualmente inferiores” em relação aos alunos da classe média urbana.

Para Laraia (2001:75), na área da Antropologia, “em lugar da superestima dos valores de sua própria sociedade, numa dada situação de crise os membros de uma cultura abandonam a crença nesses valores e conseqüentemente perdem a motivação”. A situação de crise é criada pelo fato de se ter como padrão, na escola, os referenciais culturais letrados e de se ver tudo o que se afasta deste padrão como um problema a ser resolvido.

Essa mesma aluna também já havia notado que o livro de Português que eles usavam era da 4ª série e eram a única 5ª série a usá-lo porque tanto a professora quanto a coordenadora pedagógica acreditavam ser mais fácil para os alunos dessa sala:

O livro de Português utilizado pela professora era o da 4ª série, o mesmo usado por Júlia e Janaína no ano anterior. O livro foi encapado com papel pardo pela professora antes de entregar aos alunos, talvez para eles não percebessem que não se tratava de um livro de 5ª série. (Excerto do diário de campo de 09/04/01)

Outras atitudes que podem ter desencadeado a fala da aluna comparando os alunos de zona rural com os de zona urbana podem ter sido as falas dos próprios professores a respeito do desempenho dos alunos da 5ª série em questão e de outra 5ª série do mesmo período, com um número muito pequeno de alunos de zona rural, como aparece relatado nos excertos do diário de campo abaixo:

Durante a prova de Português na 5ªC a professora vem me dizer que na outra classe, na 5ªB, os alunos ficam mais quietos e a prova é bem mais difícil. Ela fala alto e todos parecem ouvir. (Excerto do diário de campo de 11/04/01)

A professora de Geografia está muito nervosa. Deu uma prova com consulta, mas os alunos não conseguiram fazer. Ela pergunta para mim: “o que eu faço com essa classe?” Todos me olham. (Excerto do diário de campo de 12/06/01)

Quando decidi pela 5ª série C, muitas professoras ficaram surpresas porque esperavam que eu fosse desenvolver a pesquisa numa sala de aula cuja vontade de aprender dos alunos fosse maior, segundo elas:

Algumas professoras não entendem por que eu fui escolher justamente esta classe. Me disseram: Ah,, você deveria ter escolhido a 5ªB, eles são tão aplicados, têm tanta vontade de aprender... (Excerto do diário de campo de 10/04/01)

O questionamento das professoras sobre minha escolha revela a comparação feita por elas entre as duas classes: a 5ª série C, escolhida por mim para fazer a pesquisa e a 5ª série B, cujos alunos, segundo elas, seriam mais aplicados e teriam mais vontade de aprender do que os da outra 5ª série. Há também a idéia de que essa mesma classe deveria ser esquecida, invisibilizada, de que não há motivos para que se faça qualquer trabalho de pesquisa com esses alunos.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola a 5ª série C era formada por crianças que vinham de escolas rurais e mais alguns alunos para completar o número mínimo de 30 alunos. Vários professores, durante os momentos em que estive em sala de aula, me disseram que era uma classe “fraca”, com muitos problemas e que os alunos tinham bastante dificuldade, como revela o excerto abaixo:

A professora de matemática me aceita na sala com muita simpatia. Eu lhe explico o meu trabalho e enquanto os alunos fazem a tarefa, ela conversa comigo e diz que a sala é muito fraca e que os professores têm que ir devagar com matéria e com a cobrança – usar desenhos, segundo ela. (...) A professora de inglês também me aceitou com simpatia na sua aula e falou que a classe é fraca também. (Excerto do diário de campo de 08/03/01)

No excerto seguinte, apesar de negar que a classe em questão era de aceleração³, a coordenadora pedagógica afirma que atendeu ao pedido da mãe de um aluno surdo colocando-o nessa classe, considerada “mais fraca” que as demais. Outro fato que chama a atenção é o de reunir os alunos repetentes e com dificuldades de aprendizagem na sala que tem justamente o maior número de alunos oriundos da zona rural.

³ Classes de aceleração eram aquelas em que se reuniam todos os alunos que já haviam repetido vários anos e apresentavam dificuldades de aprendizagem. Atualmente, com o advento da progressão continuada, elas foram abolidas.

A coordenadora me disse que a classe não é de aceleração porque não há mais salas assim na escola. Disse que existem alunos com dificuldade de aprendizagem que foram colocados juntos com os de zona rural como um aluno com problemas auditivos cuja mãe pediu que o colocassem numa escola pequena e numa classe “mais fraca” para que ele pudesse acompanhar, além de ter orientação de fonoaudióloga e reforço em casa. (Excerto do diário de campo de 10/04/01)

Alguns alunos de zona rural que estavam nessa classe já estudavam na escola desde a primeira série e muitos que estavam chegando naquele ano, pareciam muito bem adaptados, participativos e eram também elogiados pelos professores, como mostrado em excertos anteriores. É pertinente apontar que antes de estar completa, a classe era composta apenas por alunos que vinham de escolas rurais e já era considerada uma classe “fraca”. Isso ocorresse porque possivelmente não se acreditasse na “qualidade” das escolas rurais ou se acreditasse que alunos da zona rural teriam adquirido conhecimentos que muito pouco serviriam para o seu bom desempenho em um escola urbana, o que alguns professores chamaram de “bagagem”⁴, em suas entrevistas, ou que não teriam adquirido os conhecimentos que a escola esperava deles.

Nas entrevistas realizadas com os alunos percebi também que a escola da cidade é vista como melhor do que as escolas das fazendas porque, segundo alguns, nelas os professores não cobram tanto, deixam que entrem e saiam quando querem e o ensino é “fraco”:

Lá onde eu moro tem uma escola. Eu tenho um irmão que estuda lá, é muito ruim, eles não aprendem muito, só brincam. Aqui é mais legal, lá na escola de roça não faz nada, não aprende quase nada, são muito fraco. (Júlia) (Entrevista realizada em 21/02/02)

Esta aluna reproduz uma comparação muito comum entre alunos e professores na escola, a de que a escola rural é “mais fraca” e de que “os professores que lá dão aulas são

⁴ Entrevistas analisadas no sub-capítulo 2.2, a seguir.

ruins". Realmente, o abandono a que foram submetidas as escolas rurais fez com que poucos recursos sejam disponibilizados pelas prefeituras, o que reflete na remuneração dos professores – o que pode afetar a sua motivação – na quantidade e qualidade dos materiais didáticos etc. Mas a avaliação da aluna, ao revelar a real situação de abandono das escolas rurais, expõe também a visão preconceituosa da sociedade com uma instituição veiculadora da cultura letrada instalada no campo, local onde a cultura é a do trabalho com a terra. A imagem de escola rural precária e pouco comprometida com a população, construída ao longo de anos de deterioração do ensino nas zonas rurais, contribui para que as crianças construam uma imagem de escola urbana como melhor e mais eficaz.

Assim revela-se uma outra faceta da relação entre crianças de zona rural e a escola urbana: a construção de uma imagem negativa de sua capacidade intelectual influenciada por uma visão preconceituosa a respeito da cultura e da vida rural, que as atrela à falsa idéia de ignorância e rudeza, devido à importância que a sociedade dá ao estudo e às profissões que dele dependem, no meio urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de se ver crianças de zona rural como alunos e alunas de zona urbana conduz a uma reflexão a respeito das identidades dessas crianças construídas nas relações sociais e transculturais tanto escolares e familiares. Suas identidades, como qualquer outra, devem ser vistas como se estivessem em constante construção, pois enquanto vivendo no campo seus desejos se movem em direção à vida na cidade e elas compartilham elementos culturais de ambos os meios, vivenciam contradições, conflitos e sofrem preconceitos e dificuldades de aceitação. São diferentes, mas são iguais. Diferentes pelo lugar onde moram, pela variedade lingüística que falam, pelo modo de ver o mundo, pelo acesso ou não que têm a elementos da cultura urbana e letrada. Iguais porque, como alunos, compartilham do mesmo espaço pedagógico que os demais, são crianças, são brasileiros e têm cada vez mais contato com outros elementos e valores culturais pela televisão e pela facilidade de acesso à cidade.

Esse constante ir e vir identitário também surge quando se escondem ao mesmo tempo em que querem ser ouvidos, se calam ao mesmo tempo em que traços culturais denunciam sua origem, se avaliam pela mesma bitola que são avaliados, e avaliam os outros baseados em valores de sua cultura. Permanecem em um ambiente que lhes é, muitas vezes, hostil em troca da promessa de um futuro fora do campo enquanto temem a vida na cidade pela violência que mostra a televisão. São urbanos ao mesmo tempo em que são da zona rural: são rurbanos.

A sua rurbanidade está presente na fluidez com que articulam elementos das duas culturas, rural e urbana. Articulação essa necessária no ambiente escolar urbano a partir do momento em que as relações estabelecidas são permeadas por ideologias presentes nas representações dos alunos, professores e da sociedade como um todo a respeito da cultura rural e das variedades não-padrão, que permitem que se reforcem

padrões de comparação baseados em valores sociais atribuídos às variedades e a seus falantes, num conjunto de binarismos fruto de ideologias que segregam e excluem.

Tais ideologias são entremeadas com construções identitárias e questões de poder que incluem a essencialização do outro, diferente, e o faz crer que essa diferença é uma “ausência”, uma “deficiência”, uma “falta” de língua, de cultura, de educação. Nesse sentido, os alunos buscam a auto-invisibilização, mas há traços indelévels que enfatizam o rótulo “da zona rural” dentro da escola, como o receio de falar com o professor e ser repreendido ou corrigido diante de todos, de mostrar os pés sujos de barro em dias de chuva ou de descer do ônibus escolar quando os colegas estão vendo.

O trânsito casa-escola é apenas um dos instrumentos para que se efetive o processo transcultural no contato entre a criança de zona rural e o espaço urbano, representado pela escola, pelos colegas, pelos espaços geográfico, cultural e econômico distintos. O fluxo de identidades é marcado por esse contato constante com o outro e com o mundo do outro que também é seu objeto de desejo.

Por outro lado, esse contato gera conflitos com os quais as crianças de zona rural têm que lidar dentro e fora da escola. Tais conflitos se referem à variedade lingüística e aos valores da cultura rural em relação à norma padrão e aos elementos e valores da cultura urbana e letrada. A criança sofre preconceito lingüístico revelado por meio de chacotas dos colegas e de correções dos professores na tentativa de fazê-las aprender a variedade de prestígio. A reação imediata é a tentativa de evitar o contato para não deixar transparecer a sua origem relacionada à idéia de atraso e de ignorância. Em seguida vem o desejo de ser como o outro, o morador da zona urbana, parecer-se com ele, falar como ele, ter acesso aos bens e serviços que ele tem. E a escola é colocada como o único meio de uma possível mudança de status socioeconômico, que vai poder tirá-los da vida dura no campo.

A fluidez dessas identidades indica instabilidade e hibridismo tornando necessário que essas crianças não sejam vistas como o estereótipo de rurais, nem como transformadas em urbanas, mas que possam ter o direito de se apresentarem como uma ou outra onde e quando lhes convier, o direito de ter acesso àquilo que desejam da cultura letrada e também de vivenciar o que acreditam e sentem como seu da cultura rural, apesar de já não se poder dizer também que tais culturas tenham seus elementos intactos, depois de tantas influências mútuas.

Entender a cultura como algo em constante modificação, que absorve elementos de outras culturas sem, no entanto, desaparecer, é necessário para compreender as mudanças pelas quais passam os moradores da zona rural, entender seus anseios e, ao mesmo tempo, aceitar o modo como vêm a escola e a educação de seus filhos.

Torna-se importante observar também que política de inclusão está sendo feita a partir do momento em que falar e pensar diferente leva os professores a uma verdadeira cruzada contra as possíveis “faltas” desses alunos na tentativa de oferecer a todos oportunidades iguais expondo suas diferenças como se fossem deficiências.

Por isso, é certamente preciso que, na escola, seja problematizado o preconceito social que há em relação aos falantes de outras variedades da língua, e que, por outro lado, sejam fornecidos os meios para que tais falantes possam ter acesso à variedade padrão. Esses falantes, bidialetais, portanto, saberiam lidar com a mudança de código e de identidade de uma forma mais natural e não opressiva, e a sociedade aceitaria o caráter transitório das identidades permeadas pelas variedades lingüísticas.

Acredito na configuração de uma escola que efetivamente considere a multiculturalidade e o transculturalismo e passe a vê-los de uma forma positiva, e não como algo exótico, que deva ser lembrado apenas em dias comemorativos. A sala de aula, portanto, deixaria de ser o local de apagamento de culturas minoritarizadas para se tornar

um espaço dinâmico de discussão e afirmação. Nesse sentido, a sociedade e a escola devem estar preparadas para lidar com o híbrido, com o transcultural, com aquele aluno que não pode mais ser estereotipado por ser da zona rural, por ser negro, por ser indígena, por ser surdo. Devem trabalhar pela aceitação efetiva das *diferenças* e, principalmente, das *semelhanças* que começam a ser visibilizadas. Para tanto, acredito, como Magalhães (2003:23) “ numa política de reconhecimento da diferença, na reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconômica, mas também cultural”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.
- BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico. O que é, como se faz*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. *A Língua de Eulália. Novela Sociolingüística*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAYNHAM, Mike. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.
- BHABHA, H. K. *The voice of the Dom*. Times Literary Supplement, n.4923, 1997.
- _____. *O Local da Cultura*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BLOMMAERT, J. *Language Ideological Debates*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 1999
- BORTONI- RICARDO, S. M. A migração rural-urbana no Brasil: uma análise sociolingüística. In TARALLO, Fernando (Org.) *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas: Pontes e Editora da Unicamp, 1989.
- _____. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BRANDÃO, C. R. *Casa de escola. Cultura camponesa e educação rural*. 1983.
- BRANDÃO, C. R. *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.
- _____. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In LOPES LOURO, G. (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: Estratégias Para Entrar e Sair da Modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- CAVALCANTI, M. C. *Estudo sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. DELTA, Vol.15, N°. Especial, 1999. p. 385-417.

_____. Apresentação do livro *Espaços Lingüísticos - resistência e expansões*. Organização de MOTA, K. e SHEYERL, D. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 7-9.

CAVACO, A. e MORENO, L. Não tem sentido separar o mundo rural do urbano. Entrevista ao Jornal *PESSOAS E LUGARES*, da Rede Portuguesa Leader+, Beira Serra, Portugal. Nº 41, 2006, p. 4-6. Acesso pelo site: <http://www.idrha.pt/pl/jornalpl41.pdf> em 19/01/2008.

CÉSAR, A e CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CLIFFORD, J. *Itinerarios trasnculturales*. Barcelona: Gedisa, 1999.

COELHO, S. L. B. O mundo do trabalho e a construção cultural de projetos de homem entre jovens favelados. In DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 105-123.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A.A. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 23-43.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DERRIDA, J. *Margins of Philosophy*. Brighton: Harvester, 1982.

DUTRA, C. P. .GRIBOSKI, C. M. *Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional*. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 17-24.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITRROCK, M. C. *Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

HALL, S. *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. SOVIK, Liv (Org.) 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAESBAERT, R. Fim dos territórios ou novas territorialidades? In MOITA LOPES, L. P. e

BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HOLANDA, A. B. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976(?).

HOUAISS, Antonio; SALLES E VILLAR, Mauro de. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KROSKRIT, P. V. *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press and Oxford: James Currey, 2000.

LARAIA, R B. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MAGALHÃES, A. M. & STOER, S. R. A Reconfiguração do Contrato Social Moderno. Novas Cidadanias e Educação. In: RODRIGUES, David (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto, Portugal: Porto Editora - LDA, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez: 2001.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In ABDALA JÚNIOR, B. (Org.). *Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo e outras culturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In MOREIRA, R. J. *Identidades sociais. Ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15-40.

MOITA LOPES, L. P. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

ORLANDI, E. P. Identidade lingüística escolar. In SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 203-212.

PAULA, S. Natureza, ruralidade e experiência urbana. In MOREIRA, R. J. *Identidades sociais. Ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 237-253.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. GADET, F. & HAK, T. (Org.). Campinas: Unicamp, 1990.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade – elementos para uma*

discussão no campo aplicado - 2 ed. - Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 89-112

PIRES SANTOS, M. H. *O cenário multilíngüe/ multidialetal/ multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. 2004 252p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOUSA SANTOS, B. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOARES, M. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005, p. 7-72.