

**“A GENTE É DO SÍTIO, DONA. A GENTE NÃO CONSEGUE
APRENDER.”:
IDENTIDADES, CULTURAS E ESCOLARIZAÇÃO**

Renata Roveri Cândido - IEL/ Unicamp
re_roveri@yahoo.com.br

Resumo: Esta apresentação traz um recorte da análise dos registros (Erickson, 1986) gerados (Mason, 1996) em pesquisa de mestrado¹ em desenvolvimento, de cunho etnográfico, cujo contexto é um bairro na zona rural do estado de São Paulo. O trabalho analisa conceitos de identidade(s) e cultura(s), relacionando-os com indagações sobre como currículo, políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas atuam na formação identitária dos alunos da escola local. A análise dos dados indica, entre outros, que os professores chegam às escolas da zona rural considerando seus alunos “fracos”. Indica também que a escolarização é valorizada na comunidade focalizada e que, muitas vezes, ela é tida como um instrumento para a saída do campo para a cidade. Com a análise, e considerando que as diferentes identidades (Moita Lopes, 2003) são formadas na/pela interação com o outro, que são assumidas e/ou negociadas nas trocas lingüísticas (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982) e que as escolhas da formação identitária são sócio-politicamente determinadas (Silva, 2006), é necessário analisar a citação que intitula esse trabalho para avaliar a implicação que a representação de si como incapaz de aprender, por sua condição social, pode ter na escolarização e na vida social dos sujeitos. O conhecimento das características de contextos de “minorias” – utilizo o termo minoria não em um sentido quantitativo, mas político (César e Cavalcanti, 2007) – é fundamental para pensar práticas educacionais multi/interculturalmente orientadas (Moreira, 2002; Candau, 2002; Maher, 2006). Para tanto, é preciso entender os conceitos de identidade e cultura que embasarão tais ações, com atenção para não tomar esses conceitos de forma essencializada.

Palavras-chave: educação em contexto rural; identidade; escolarização.

Introdução

¹ Pesquisa sob orientação da Prof^a Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti e desenvolvida com o auxílio financeiro do CNPq.

A motivação para escrever este texto adveio da releitura que venho fazendo dos dados gerados (Mason, 1997) em minha pesquisa de Iniciação Científica², para realizar a discussão sobre identidades em uma parte considerável do meu trabalho de mestrado, em desenvolvimento e, provisoriamente, intitulado “Meninos e meninas de um bairro rural: identidades, letramento e escolarização”.

Apesar de a questão da identidade não ter sido diretamente analisada no trabalho de IC, interagindo com as crianças na escola, convivendo com elas e com as professoras, fui registrando, dentro do possível, dados que considerava relevantes e significativos para o trabalho etnográfico e que, portanto, não diziam respeito unicamente à leitura e à escrita, mas que envolviam todas as relações entre as pessoas e a instituição escolar.

Um desses dados foi gerado logo no início da pesquisa, em uma aula – em uma escola de zona urbana – onde atuei por algum tempo como professora de reforço em Português para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. Ao perguntar aos alunos (cerca de vinte) quem morava na zona rural, pois esses precisariam sair da aula alguns minutos mais cedo para pegar a condução, percebi que eles representavam quase 80 % daquele grupo.

Ao constatar minha surpresa diante de um número tão grande de alunos da zona rural freqüentando a aula de reforço, embora eu tenha dito apenas “Nossa, é bastante gente”, um aluno justificou: “A gente é do sítio, né, dona. A gente não consegue aprender. Por isso que a gente vem ter mais aula”.

Diante de tal “justificativa espontânea”, além do abalo emocional - antes de professores e pesquisadores, somos pessoas, e como bem colocou Fabrício(2006) e Rampton (2006) reconheço minha posição de sujeito “não neutro” diante dos dados - passei a refletir, baseando-me em teorias, sobre o papel que as representações sociais³ feitas por professores, alunos e a comunidade em geral) sobre a “escola rural”⁴ e sobre os “alunos do sítio”⁵ podem ter na construção da identidade dessas crianças e jovens.

² Trabalho etnográfico escolar (Erickson, 1984) realizado em um bairro da zona rural de um município do interior do estado de São Paulo e na escola ali localizada. Com a pesquisa busquei conhecer e interpretar criticamente as peculiaridades desse determinado contexto rural e investigar de que forma tais peculiaridades influem no processo de escolarização e letramento das crianças e jovens da comunidade. As observações e os registros gerados em campo foram instrumentais para responder às seguintes perguntas: *O que significa a escrita para essa comunidade? Qual é o valor conferido à escrita? De que maneira percebemos os reflexos da cultura local na introdução (aprendizagem) dos alunos à linguagem escrita, na escola local? Como os professores da escola vêem e lidam (ou não) com as peculiaridades dos alunos e da escola do campo?*

³ Segundo Fairclough (1989:11) “representações são procedimentos de interpretação baseados na linguagem e conhecimento de mundo das pessoas, suas crenças, seus valores e pressuposições.”

⁴ O termo “escola rural” não vêm sendo utilizado em seminários e publicações que focalizam esse assunto. O termo utilizado atualmente, “escola do campo”, pode ainda gerar polêmicas, já que a grande maioria dessas escolas tem estruturas e agentes urbanos. Brandão (1990: 113), com base em suas pesquisas, afirma: “Na verdade, não há escolas rurais; há, sim, escolas de modelo urbano que, desqualificadas,

Sabendo que o currículo escolar está carregado de significação e poder, influenciando, assim, a construção das identidades (Silva, 2005), trago também algumas indagações sobre a maneira como o currículo e as políticas públicas podem atuar, negativa ou positivamente nesses processos de formação identitária.

Destaco a importância e a necessidade de tornar conhecidas as características de contextos de minorias – utilizo o termo minoria não em um sentido quantitativo, mas político (César e Cavalcanti, 2007; Maher, 2007) – para realizar o planejamento escolar adequado às peculiaridades das comunidades. De acordo com Leite (2002:112): “A escolaridade rural exige um tratamento diferenciado, com base em um contexto próprio, em um processo sócio-histórico genuíno, paralelo, porém, não semelhante ao processo urbano.”.

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

Assim, pretendo, nesse artigo, explorar uma parte da pesquisa de mestrado em desenvolvimento, analisando os conceitos de identidade(s) e cultura(s), relacionando-os com a influência da escola no processo de construção de identidades de seus alunos. Por me ater, aqui, à parte teórica, não trarei, nesse momento, os dados do trabalho etnográfico já realizado.

1. Conceitos de Identidade e Cultura: algumas considerações

1.1 Identidade

Identidade

*Às vezes nem eu mesmo
Sei quem sou.
Às vezes sou
“moleque malcriado”
Às vezes sou
“o meu queridinho”*

existem em comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores.” Dessa forma as escolas não são “rurais” e nem “do campo”, na medida em que não são formadas por e/ou para as pessoas do campo, com suas necessidades e especificidades.

5 O “sítio” representa toda a área rural da cidade onde a pesquisa foi realizada. A cidade em questão tem uma população de 9.919 moradores, sendo 2.119 a população moradora da área rural e possui quatro escolas localizadas em seu território rural.

*Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador, caubói lutador,
jogador campeão.
Às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço,
goleador!
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.*

Pedro Bandeira

Para iniciar a discussão a respeito de identidades, trago um poema no qual o eu lírico de Pedro Bandeira está narrando o sentimento da multiplicidade de identidades que uma pessoa pode assumir, multiplicidade que é construída no e pelo discurso do outro, ou seja, ela pode ser vista de diferentes maneiras dependendo da posição social que o sujeito assume nas suas variadas interações.

Assim, entendo que a identidade é relacional, é formada na e pela interação com o outro, o que implica dizer que é importante, sim, o “*o que pensam de mim*”, uma vez que esse pensamento/olhar do outro pode vir a se tornar uma prática discursiva e nossas representações, inclusive sobre nós mesmos é construída e projetada, essencialmente, através da linguagem:

a identidade é o resultado dos processos de identificação com determinadas comunidades de fala. A pessoa age com base naquilo que construiu a partir de uma participação intensa em diferentes redes sociais de comunidade de fala. Trata-se de aspectos culturais e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo nas suas trocas lingüísticas. (Gumperz e Cook-Gumperz, 1982 apud Jung e Garcez, 2007: 99)

Portanto, a linguagem (principalmente o discurso do outro) tem um papel central na construção das identidades. Daí a implicação do discurso dos professores e demais pessoas envolvidas com a educação, no processo de construção da(s) identidade(s) dos alunos, principalmente das crianças. O que é dito, as minhas atitudes e a dos outros,

enfim todas as ações humanas têm processos que constroem e são construídas com significados. Nessas ações e interações é que são negociadas as identidades, algumas assumidas e outras rejeitadas, “escolhas” baseadas em relações de poder, também sóciohistoricamente constituído.

Identidade não é essência, mas é socialmente e permanentemente construída, logo, o outro é fundamental. Sou aquilo que não sou, aquilo que me diferencia do outro. Ora, se “as identidades são construídas por meio da diferença⁶” (Woodward, 2000 e Hall, 2000), a fala que intitula esse texto traz a idéia de que os alunos “do sítio” não aprendem aquilo que os outros aprendem. Entretanto, esses “outros” são, geralmente, o público alvo do ensino e o “a gente” estaria relacionado às “minorias”.

É fundamental que se passe a discutir a importância do papel da escola e de seus agentes na construção das identidades dos alunos uma vez que, segundo Lopes (2003: 21), “as instituições e as coletividades operam na legitimação institucional, cultural e histórica de certas identidades sociais enquanto outras são tornadas ilegítimas, destruídas, encarceradas, desempregadas e patologizadas”. Assim, algumas das questões que trago, não buscando respostas imediatas, mas reflexões acerca do assunto, são: Como a escola vem operando na legitimação ou não de identidades? Quais são as identidades sociais tidas como legítimas para a escola?

Trabalho com o conceito de identidades, no plural, já que entendo, com base em Moita Lopes (2003) e Hall (1997) que os sujeitos não tem uma identidade fixa, mas que assumem diferentes identidades dependendo das diferentes situações. A identidade vai sendo construída por toda a vida, de forma descentrada e desfragmentada. Esse processo envolve o que se vê de si no olhar do outro, ou seja, é formada na representação, assim a identidade (ou as identidades) é também um constructo de natureza social, e que está constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2000).

Com base nas leituras realizadas, entendo que, apesar de haver escolhas na construção de identidade, essas escolhas são condicionadas e determinadas por fatores sócio-políticos, conforme aponta Silva (2005: 106): “a identidade é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder.”

Assim, as identidades são formadas, completadas, também na fala do outro, que pode vir a se tornar minha fala (minha representação) sobre mim; daí a relevância da fala que intitula esse texto. Qual é a implicação que a representação de si como um

⁶ Uma questão para discussão: Identidade não seria, então, marcação de pertença? A fala título do texto parece mostrar um duplo significado – “A gente é do sítio”, nós, todos os que levantamos a mão, não conseguimos aprender pelos nossos fatores geográficos, sociais, culturais, enfim, nossas características, desse grupo ao qual **pertencemos**. Características que **diferem** dos outros alunos da escola, moradores da área urbana. Assim, há um grupo ao qual pertença, que tem uma identidade jamais igual, mas similar a minha; e há um grupo diferente do meu. Entendo, então, que identidade é construída por meio da diferença e da similitude, assim como é marcação delas.

sujeito incapaz de aprender pode ter no processo de escolarização e na vida social, sabendo que a escolarização é valorizada na comunidade focalizada na pesquisa⁷?

Já que o conceito de identidade envolve questões culturais, considero importante trazer algumas definições sobre o meu conceito de cultura.

1.2 Cultura

Cultura

*Aprendi com o meu pai tudo
o que ele aprendeu com o dele.
Coisas que ensinarei ao meu filho,
Que ensinará para o meu neto.*

Elias José

Embora poética e representativa do pensamento de grande parte da população, a idéia de cultura presente no poema de Elias José é superficial⁸, ao considerar, por exemplo, que a cultura é imutável (*tudo que ele aprendeu com o dele*) e transmitida sempre pelo mais velho ao mais jovem. Assim como o conceito de identidade, o conceito de cultura é bastante complexo, polêmico, e vai muito além do que, como traz a idéia comum, pode ser visto na superfície das culturas (Maher: 2007).

Na definição de Thomaz (1995: 427),

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

A cultura é, assim, um modo de vida específico, são as práticas sociais - e os significados envolvidos nessas práticas - presentes na vida das pessoas, ou, na conceitualização de Paulo Freire (apud Silva, 2005: 61) “A cultura é simplesmente o

⁷ Dados da Iniciação Científica

⁸ Acredito, porém, que não era a intenção do autor realizar nenhum tipo de discussão teórica com relação à cultura, mas poetizar sobre os ensinamentos que são transmitidos através das gerações.

resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em ‘cultura’, mas em ‘culturas’”.

Daí considerar um problema o termo “cultura camponesa” que Brandão, (1990: 4-5) utiliza para se referir “à teia de símbolos e sentidos com que os camponeses representam a vida; de suas crenças, de seus códigos de convivência familiar e comunitária; de suas técnicas e estratégias de reprodução do trabalho agrícola e pastoril”, já que não há uma única cultura camponesa, mas culturas camponesas, que podem se inter-relacionar, mas que não são idênticas.

Sabemos que as culturas são híbridas, elas se influenciam mutuamente, os sujeitos podem apropriar-se do que consideram interessante na cultura do outro e resignificar. Entretanto, acredito que, assim como a construção de identidade não é (somente) uma escolha – já que essas escolhas são socialmente determinadas – a apropriação de culturas, e sua posterior resignificação, também está intimamente relacionada a poder.

Logo, a cultura é mais que uma herança (como no poema de Elias José), ela não é natural, mas é uma construção sócio-histórica heterogênea, orientando ações e significações, moldando e direcionando os modos de agir, falar e pensar dos sujeitos de acordo com o que é aceito nas comunidades de interação.

A cultura de uma comunidade ou um grupo qualquer não pode ser classificada, assim, como um conjunto coeso e disciplinado de ações e práticas, mas como interpretações mutáveis sobre as ações no mundo.

É a crença em que os grupos possuem culturas fixas, imutáveis e “diferentes”⁹ que enraíza o processo de estereotipia, gerando atitudes preconceituosas e discriminatórias nas sociedades. Portanto, entender a noção de cultura para (com)viver (que é mais que reconhecer, que respeitar) com as mais diversos modos de interpretar as ações e o mundo, é indispensável, não só, mas principalmente, para as pessoas envolvidas nos processos de escolarização, já que “a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas umas as outras” (Maher, 2007:4) e essas culturas todas acabam se encontrando na escola.

2. E a escola com isso?

Toda prática social envolve questões de significado, logo, envolve questões culturais, de representações e identidades. A escola está permeada por práticas sociais diversas e que vão ter relação direta com a construção de identidades.

O problema é quando a escola passa a trabalhar com o pré-construído, com estereótipos. É difícil para os professores se libertarem do discurso pré-construído, já que os conceitos são oferecidos culturalmente em todas as nossas interações e podem

⁹ O termo “diferente”, nesse contexto, traz uma carga semântica negativa, pois a cultura do outro, em geral, é julgada por relações de poder, que podem trazer representações de valor e legitimidade, considerando as diferenças como erradas (ou certas, em detrimento da minha) ou piores (ou melhores).

ser transpostos quase que inconscientemente em nossos discursos, diminuindo, assim nossa capacidade crítica.

Daí a importância de as pessoas envolvidas com a escolarização terem em mente os conceitos de culturas e identidades. Quando Paulo Freire diz que “*ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural*” (1996: 41) traz à tona a importância de a escola e os professores compreenderem que

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica em propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (...) Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (ibidem).

Entretanto, como vem sendo entendida essa “outredade”? De modo negativo ou positivo? Kalman, em palestra proferida em 20/08/2007 no “III Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola: letramento e representação”, afirma que as práticas discursivas estão integralmente relacionadas com a identidade das pessoas, entretanto, as escolas trazem em suas práticas discursivas a visão do mundo de instituições hegemônicas e com poder, destruindo, assim, rapidamente as práticas alternativas e visões de mundo de culturas consideradas “menos avançadas”.

O Brasil parece ter dado um salto em relação a questões de multiculturalismo ao tocar no assunto quando da feitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

PLURALIDADE CULTURAL¹⁰

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entaves à plenitude da cidadania para todos, portanto para a própria nação.

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação racial e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998: 121.

involuntária/inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas.

Embora o MEC enfatize a importância de a escola considerar as questões de pluralidade cultural, o que pesquisas da área educacional vêm mostrando é que o ministério acaba não oferecendo os subsídios, como formação e políticas específicas, necessários para que os “problemas” relativos à escolarização e à diversidade cultural sejam resolvidos nas práticas escolares, já que

Em geral, predomina uma abordagem que não afeta a globalidade do currículo, não desenvolve processos de construção de identidades culturais em que se fortaleçam a auto-estima e o autoconceito dos alunos provenientes de grupos excluídos e discriminados, nem se promove o seu empoderamento. (Candau, 2002: 157).

Secretarias e Diretorias de Educação, muitas vezes, apesar de demonstrarem uma “preocupação” com as escolas localizadas na área rural (para não citar outros contextos considerados ‘complexo’), acabam, por diversos motivos, entre as quais e principalmente, a falta de formação adequada (e intercultural¹¹) dos profissionais, realizando ações culturalmente insensíveis.

A inserção de temas e conceitos relativos à interculturalidade no currículo das escolas e nos cursos de formação de professores é urgente, entretanto, segundo apontou Silvana Serrani-Infante¹² e Maher (2007), o componente sócio cultural (utilizaria aqui, novamente, o termo intercultural) não deve ser um acréscimo ao material didático, um *plus*, mas deve ser medular, ainda mais quando se considera os processos identitários envolvidos no processo de escolarização.

3. Comentários Finais

¹¹ Segundo Maher (2006), Moreira (2002) Candau (2002) o termo interculturalidade atende mais prontamente às reflexões sobre culturas que estão em pauta, ao considerar não só a existência de várias culturas, mas também as relações e diálogos que existem entre elas, em um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução.

¹² Em fala proferida em 20/08/2007 no “III Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola: letramento e representação”.

É importante que, tanto aluno como professor, sejam formados e estejam preparados para compreender que atrás de um pequeno texto há uma série de discursos que podem ser combatidos, reafirmados, interpretados e reinterpretados, entendendo que interpretar é muito mais que fazer junção de palavras.

Entretanto, antes de pensar um currículo multi/intercultural é necessário entender que conceito de cultura servirá de base para tal prática, com atenção para não tomar como cultura somente o conceito que a vê como uma prática estática, essencializada, exaltando apenas o que há de mais superficial nas culturas, “*sem conectá-las com vida real das pessoas*” (Maher, 2007:6).

Para que isso aconteça é necessário que professores e demais pessoas envolvidas no processo de escolarização sejam incentivadas a trabalhar a partir de uma perspectiva etnográfica¹³, ou seja, questionando comportamentos, observando as ações do outro sem as nossas definições, respeitando a complexidade e a sutileza do conhecimento do outro. Sendo formados por e para uma perspectiva intercultural, professores e alunos poderão ter um olhar mais crítico, não só aceitando ou convivendo, mas integrando a diversidade em suas práticas e rejeitando os estereótipos.

Sabemos que mesmo a seleção dos conteúdos veiculados na escola sendo determinados por fatores externos à dinâmica da sala de aula, as práticas (sócio-culturalmente) escolhidas para desenvolver esses conteúdos ficam a cargo dos professores. Tais práticas serão fundamentais não só para a aprendizagem do conteúdo, mas também, e talvez principalmente, para a construção da identidade dos alunos.

Aqui, busquei discutir questões relacionadas às identidades e culturas e sua influência no contexto escolar (ou o contrário, a influência, da escola nas identidades e culturas) destacando a importância de se ter um professor que seja multiculturalmente orientado (Moreira, 2002) a fim de não reproduzir o discurso comum que homogeneiza e que julga.

O discurso é o que naturaliza, mantém ou transforma os significados e o que, portanto, legitima identidades. Entretanto, não são todos os discursos que são legitimados. E, talvez, mais importante que o discurso é quem é o dono desse discurso. Sabemos que as identidades são permanentemente construídas e reconstruídas, mas na infância isso parece acontecer de forma mais intensa.

Assim, voltamos à discussão eterna da educação escolar: formação docente. Não que essa volta seja ruim, já que o objetivo do trabalho acadêmico não é esgotar o assunto, encerrando a discussão, mas contribuir, também com questionamentos, para o aprofundamento do tema.

Os processos de leitura, discussão em aula e escritura desse trabalho suscitaram ainda algumas questões, que poderão ser respondidas (consideradas) em trabalhos futuros, na dissertação de mestrado ou poderão não ser respondidas, podendo ainda suscitar outras questões. Algumas das reflexões:

¹³ Baseando-me em Erickson (1984), afirmo que a etnografia é um processo de pesquisa guiado por um ponto de vista envolvendo reflexão, formulando questões, assim, ainda que o pesquisador traga para o campo seu ponto de vista teórico e suas questões base, essa perspectiva e essas questões podem mudar durante a realização do trabalho, a depender da dinâmica da pesquisa, dos dados, dos participantes.

Quem é o “a gente” por trás do discurso do título? “A gente” acredita mesmo nisso ou é o outro que quer que acreditemos? Quem é esse outro? Ao chegar na escola de zona urbana, essas crianças e jovens têm suas identidades em conflito, conforme colocado por Woodward (op, cit), ou podem conviver bem com suas identidades plurais? E finalmente, as questões que se mantêm: Como se constroem as identidades culturais dos alunos desse bairro rural? Quais são as identidades, femininas e masculinas, reconhecidas positivamente nesse bairro? Como a escola lida com esses processos?

Finalizo com um poema da Ruth Rocha, poetizando a beleza da diferença e a importância de se manter, respeitar e trabalhar com isso.

Crianças lindas – Ruth Rocha

*São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma é toda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma usa óculos,
E a outra, só usa lentes,
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes,
Uma tem cabelos longos,
A outra só corta rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!*

Referência Bibliográfica

ALMEIDA, P. R. Hibridismo cultural e lingüístico no universo escolar: confronto e conflito de vozes na construção de identidades. 2005. 168 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRANDÃO, C.R. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: **Dossiê ‘Diferenças’ – Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. XXIII, nº 79, agosto de 2002.

CÂNDIDO, R.R. Os significados do letramento em uma comunidade rural e seu reflexo na escola local. Subprojeto do projeto Vozes na escola-cultura e identidade em cenários sociolinguisticamente complexos. In **Língua, literatura e ensino/Seminário de Pesquisas na Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas**. p 105-111. Campinas, SP: Unicamp, Publicações IEL, 2006.

CEZAR, A. CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio” in M. C. Cavalcanti e S. M. Bortoni- Ricardo (orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ERICKSON, F. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’. **Anthropology and Education Quarterly**, volume 15, Number 1, p. 51-66. Spring, 1984.

FABRÍCIO, B. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Longman, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KALMAN, J. **Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic**. Instituto de la Educación de la UNESCO. 2004.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MAHER, T.M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In A. B. Kleiman e M. C. Cavalcanti (orgs.) **Lingüística Aplicada: Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (no prelo).

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português in I. Signorini (org.) **Lingua(gem) e Identidade:**

Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas: Editora Mercado de Letras, pp. 115-138, 1998.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo In: **Dossiê ‘Diferenças’ – Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, vol. XXIII, nº 79, agosto de 2002.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP- Mercado de Letras, 2003.

JUNG, N. M. A negociação de identidades sociais: identidade de gênero, identidade étnico-lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilingüe. 2003. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. A relação entre identidade de gênero, identidade étnico lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade multilingüe no Brasil. Disponível em : <http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/05/05.%20Neiva%20Maria%20Jung.pdf>, acesso em 01 nov. 2007.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Lingüística Aplicada. In Moita Lopes, L. P. (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Aula de Português: tal sujeito, quais linguagens?

UESC
ILHÉUS
BAHIA
BRASIL

19 a 21
MAIO
2008

III Seminário
de Língua Portuguesa
e Ensino

I Colóquio
de Lingüística,
Discurso e
Identidade

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005 (2ª edição).

SILVA e GRUPIONI (orgs) **A Temática Indígena na Escola – Novos subsídios para Professores de 1º e 2º Graus.** Brasília: MEC/MARI e UNESCO, 1995.

SILVA, T. T.(Org.) HALL, S. E WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THOMAZ, O. R. **A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade.** In Silva, A. e Grupioni, L. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília, 1995.