



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
Rua Barão de Jeremoabo, nº. 147-CEP 40170290-Campus Universitário de Ondina-Salvador-BA
Tel. (71) 3263-6256-Site: <http://www.ppgl.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



TEREZINHA OLIVEIRA SANTOS

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS NUMA TURMA DE EJA:
UMA LEITURA PARA ALÉM DAS MARGENS

Salvador
2007



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Rua Barão de Jeremoabo, nº. 147-CEP 40170290-Campus Universitário de Ondina-Salvador-BA
Tel. (71) 3263-6256-Site: <http://www.ppgl.ufba.br> E-mail: pgletba@ufba.br



TEREZINHA OLIVEIRA SANTOS

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS NUMA TURMA DE EJA:
UMA LEITURA PARA ALÉM DAS MARGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a Dr^a América Lúcia Silva César.

Salvador
2007

Biblioteca Central Reitor Macedo Costa - UFBA

S237 Santos, Terezinha Oliveira.
Configurações identitárias numa turma de EJA : uma leitura para além das margens /
Terezinha Oliveira Santos. - 2007.
78 f.

Orientadora: Profª. Drª. América Lúcia Silva César.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Identidade. 2. Alteridade. 3. Linguagem. 4. Poder (Ciências sociais). 5. Educação de
jovens e adultos. I. César, América Lúcia Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de
Letras. III. Título.

CDD - 316.35
CDU - 305.8

TEREZINHA OLIVEIRA SANTOS

CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS NUMA TURMA DE EJA: UMA
LEITURA PARA ALÉM DAS MARGENS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal da Bahia e avaliada pela seguinte banca:

Profª Drª América Lúcia Silva César/UFBA
Orientadora

Profª Drª Maria de Lourdes Siqueira/UFBA
1ª Examinadora

Profª Drª Maria Cândida Ferreira de Almeida/UFBA
2ª Examinadora

Salvador, Fevereiro de 2007

A

Almira, minha mãe, aluna da EJA, que se recusa a ser promovida nos estágios inerentes a esse contexto educacional, por sentir que não está pronta para “ir pro ginásio”. Questionada por mim a respeito dessa atitude, responde; “Ainda não sei ler, leio umas coisa, outras, não. Também não sei o que é *“imperpretração”* de texto. Papagaio velho não aprende a falar”

Este trabalho, minha mãe, é um testemunho de que sua filha, professora, também ainda não sabe ler. Uma dificuldade de leitura, em algumas situações, advinda da eterna incompletude de letramento que nos coloca a todos, graças a Deus, em situação de igualdade na ignorância.

Gostaria de lhe dizer que mais do que saber ler, a senhora e pai, unidos na condição de iletramento escolar e para além, escreveram na história uma poesia ao criar seus filhos, garantindo-lhes o direito a uma educação, interrompendo, desse modo, um atavismo histórico e perverso em nossa fragmentada genealogia. São vocês os autores de um poema vivo, do qual eu e meus irmãos somos, com muito orgulho, os mais belos versos.

AGRADECIMENTOS

À professora América Lúcia Silva César, por seu profissionalismo e, acima de tudo, amizade e paciência.

Aos meus irmãos Eliéte e Manoel, que sempre viam possibilidades onde eu só enxergava obstáculos.

Aos colegas do Mestrado, todos sem exceção, pelo carinho e pela solidariedade.

Aos colegas gestores, professoras e professores do Colégio Dona Mora Guimarães e da Escola Municipal Almirante Ernesto de Mourão Sá.

Às minhas turmas da Educação de Jovens e Adultos, a minha gratidão.

A Tairone Paulo, amor uterino.

A meu marido, Luiz Paulo, pela compreensão em forma de silêncio.

A meus pais e demais irmãos, hierarquias afetivas, no singular e no plural, sem as quais eu nada seria.

Quando considero a breve duração de vida absorvida na eternidade que vem antes e depois... o pequeno espaço que ocupo e que vejo ser engolido pela infinita imensidão dos espaços de que nada sei e que nada sabem sobre mim, fico amedrontado e surpreso por me ver aqui e não ali, agora e não depois.

Blaise Pascal

RESUMO

Esta dissertação autoetnográfica é o resultado de um trabalho complexo, no qual, a professora/pesquisadora tentou estabelecer um diálogo entre os processos de constituição identitária dos sujeitos do ensino e da aprendizagem com a sua prática pedagógica, no ensino de português como língua materna, numa turma da 7ª/8ª série da Educação de Jovens e Adultos – EJA, buscando evidenciar o caráter político que envolve tais processos e as representações de alteridade dos sujeitos em questão. A temática das questões identitárias e os estudos linguísticos se interpenetram na concepção de linguagem como discurso e, neste, como o local de atuação dos sujeitos com o(s) seu(s) interlocutor(es), com as marcas identitárias peculiares a ambos, assim como com a posição que cada um ocupa nessa interlocução. Ao utilizar a linguagem verbal, escrita e/ou oral, como objeto, os atores sociais em foco deram visibilidade e voz às percepções de si e do Outro. Nesse entrecruzamento de identidades/subjetividades irromperam as cisões a eles pertencentes, ora pela afrodescendência, pela origem econômica, pela faixa etária, pelo gênero, ora por serem moradores da mesma comunidade na qual também está localizada a escola, como também se tornaram evidentes as clivagens demarcadas pelo biopoder (FOUCAULT, 2005), inerente nessa relação à posição ocupada pela professora. As leituras provenientes da análise dos dados, apoiadas em contribuições teóricas de autores como Foucault (2004), Castoriadis (1982), Stuart Hall (2005), Milton Santos (2005), Muniz Sodré (2000), Frantz Fanon (1983), Norman Fairclough (2001), entre outros, sinalizam para a necessidade de uma formação multiculturalmente sensível, na qual o(a) educador(a), na consciência de si e da sua agência docente, potencialize a sua luta em novas formas de leitura e escrita da realidade sociocultural.

Palavras-chave: Identidade – Linguagem – Poder – Alteridade.

ABSTRACT

This self-ethnographic study is the result of a complex work in which the teacher/researcher tried to establish a dialogue between the processes of identity construction of a subject in a teaching-learning context and her pedagogic practice as a teacher of Portuguese as a native language in a group of 7th / 8th grades of the *Educação de Jovens e Adultos – EJA* (Young and Adult Education – EJA), focusing on the political character that encompasses such processes and the representations of Otherness by these subjects. Questions of identity and linguistic studies are interrelated with the conception of language as discourse and within this discourse as the place of performance of the subject with his/her interlocutors, with the identity marks peculiar to both, as well as with the position that each one occupies in the discourse. Through either verbal or written language, or both at the same time, as objects of investigation, the specific social actors have granted visibility and voice to their own perceptions and the perceptions and the perceptions of the Other. In that crossing of identities/subjectivities several fractions emerged, represented sometimes by their African ancestry, their socio-economic condition, group age, genre, and sometimes by the fact of their being residents in the same community in which is the school located, etc., as this made evident the *cleavages* demarcated by *biopoder* (FOUCAULT, 2005), inherent in this relationship to the position occupied by the teacher. The interpretations which derive from the data analysis, learning on some theoretical contributions by authors like Foucault (2004), Castoriadis (1982), Stuart Hall (2005), Milton Santos (2005), Muniz Sodré (2000), Frantz Fanon (1983), Norman Fairclough (2001), among others, signal a need for a multiculturally sensitive professional formation in which the teacher/educator is able to develop his/her self-awareness and teaching agency, thus reinforcing the struggle for new alternatives of reading and writing imposed by the sociocultural reality.

Keywords: Identity – Language – Power – Otherness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Rótula da Feirinha/Cajazeira 10 – 2006.....	41
Figura 2- A diversidade arquitetônica/Cajazeira XI- 2006.....	44
Figura 3- Colégio D. Mora Guimarães - 2006	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparação entre a sala de aula e o pátio escolar.....	65
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PROCESSOS DE CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS	17
2.1 IDENTIDADES E ALTERIDADES; REFLEXÕES ACERCA DA MINHA PRÁTICA	26
2.2 ENTRE O EDUCADOR E O ALUNO, O ESPELHO DE NARCISISMO	35
3 O ESPAÇO TERRITORIAL COMO CATEGORIA IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E DO ENSINO, NESTA PESQUISA	38
4 O TEMPO COMO CATEGORIA IDENTITÁRIA	47
4.1 O FUTURO COMO TEMPO VIVIDO	47
5 O MUNDO “AQUI E AGORA”	61
5.1 O QUE ESTAMOS FAZENDO AQUI, NESTA ESCOLA?	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

Estou muito feliz nesta nova fase da minha vida. Depois de aprovada na seleção do Mestrado, sou agora pesquisadora na área de Linguística Aplicada. Ainda não sei muito bem o que isso significa. Tudo é muito novo para mim, mas sei que não é aquilo que a gente fazia quando copiava as páginas dos livros e as entregava ao professor para ganhar uma nota. Claro. A professora que irá me orientar diz que preciso definir o que eu quero pesquisar, realmente. Penso em falar da relação do professor negro com o ensino de língua portuguesa na escola pública e a sua interação com os alunos. Começo a lhe dizer tanta coisa que vejo na sala de aula. Não apenas vejo; falo, ouço e sinto as emoções boas e ruins que aquelas observações me trazem.

Começo a falar da minha história de vida e das minhas angústias em relação ao ensino de português como língua materna na escola pública. Ela me olha, não sei se está me achando confusa, ou muito louca, mas há compreensão naquele olhar e eu ficaria ali, o tempo todo, falando da minha sala de aula. Etnografia da Escola. Este é o nome de uma das teorias interacionais que poderá me ajudar no que quero fazer. Eu gosto de falar, “minha sala de aula”, gosto de estar naquele espaço.

Bem, agora com a orientadora, eu poderei falar. Ainda bem, porque penso que vou explodir de tanta coisa que guardo em mim. A orientadora disse que seria interessante trazer a minha história de vida para este trabalho e, nesse relato autoetnográfico, dialogar com a minha prática pedagógica. Tenho medo. Tal postura irá me expor e eu sempre preferi ficar no “meu cantinho”. Não me “aparecer”. Temos várias identidades e as mobilizamos de acordo com as necessidades.

A outra professora disse que tal pesquisa é “muito subjetiva”, e a academia não se interessa por “coisas” desse gênero. Estou confusa. No fundo, eu concordo com a orientadora, mas também concordo com a outra professora de metodologia. Preciso entregar o projeto àquela disciplina.

Então, eu faço um projeto “objetivo” com quase tudo aquilo que os preceitos da “metodologia da pesquisa” determinam, depois, eu faço o que eu quiser. A vida é minha, e é a minha vida que irá aparecer no meu texto. Decidi. Tudo no pronome possessivo. Não. Serão dois referenciais possessivos, uma vez que, neste trabalho, o aluno terá também a sua visibilidade. Afinal, de que adiantará eu ter chegado à academia e daqui sair silenciada?

As rupturas são complexas. A orientadora está apreensiva, pois não estou encontrando o caminho do meu discurso. É difícil. Ela tem uma conversa franca comigo. Eu descubro que estou apavorada. Sempre pensei que chegar ao Mestrado fosse algo muito distante da minha realidade e, agora que aqui estou, fico assim deslumbrada, olhando tudo como se pela primeira vez e ainda em estado de choque. O tempo está passando. Tenho uma paixão por este fenômeno. O tempo. Acho que sou filósofa. Acho que sou tanta coisa. Só não acho o caminho para começar minha dissertação.

Um dia, num acesso de raiva... Sim. Eu tive um acesso de raiva e disse para mim mesma: Você é idiota? Fiz uma faixa mental. Muita coisa estava no lugar indevido, algumas em lugares altos demais e outras em sua oposição. Tomei as palavras e as coloquei no papel. Forcei para que elas saíssem dos seus refúgios, ou melhor, dos meus refúgios e se apresentassem, todas, uma por uma, dando conta do tempo em que ficaram nas sombras. Desnudei-me.

Timidamente, mostrei à professora os meus escritos. Naquele momento eu pensava: se não for esse o caminho da minha pesquisa, eu desisto. A professora leu-os e olhou-me, sempre ternamente, mesmo quando ela está zangada, seus olhos a traem. Disse-me: “Muito bem”. Ah! Nesse momento, lembrei-me daqueles versos de Bandeira¹: “Os céus se misturaram com a terra E o espírito de Deus voltou a se mover sobre a face das águas”. Sorri... E todas as palavras dentro de mim começaram a dançar... Uma dança ancestral de força e possibilidades. Estava tecida a primeira trama.

(Caderno de anotações, 2005/2006).

Esta dissertação pretendeu trazer reflexões acerca dos processos de construção identitária sociocultural e como a linguagem verbal constitui esse processo na sala de aula de língua materna, dando visibilidade à professora e aos alunos² da Educação de Jovens e Adultos³ (EJA Estágio 5 – 7ª/8ª séries de uma escola estadual situada em Cajazeiras, periferia de Salvador, Bahia.

¹ Os versos se referem à poesia “Teresa”, de Manuel Bandeira em sua obra *Libertinagem*, de 1930.

² O uso do masculino, ao longo do texto, possui valor de um hiperônimo da categoria humana. Não é uma hierarquização de gênero.

³ A Portaria nº 14158/04 da Secretaria Estadual de Educação, publicada no *Diário Oficial do Estado*, em 26 de outubro de 2004, altera a denominação, estrutura e duração desse curso. De acordo com as determinações a partir de 2005, os cursos de Aceleração I, II e III passam a adotar a denominação de Ensino Fundamental/EJA I, compreendendo os Estágios 1 (1ª série) Estágio 2 (2ª e 3ª séries), Estágio 3 (4ª série), sendo que a duração é de 3 anos; Ensino Fundamental /EJA II com os Estágio 4 (5ª e 6ª séries) e Estágio 5 (7ª e 8ª séries), com duração de 2 anos. Ensino Médio/EJA III – Área I

Conforme Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a sala de aula, no contexto educacional brasileiro, raramente é utilizada como um local de pesquisa. Infelizmente, após mais de uma década, essa afirmação ainda se sustenta, haja vista a grade curricular que compõe a maioria dos cursos de formação de professores na área de Letras. Em sua maioria, nota-se a ausência de uma disciplina na qual a atividade de pesquisa seja uma ação contínua ao longo do curso e em que a reflexão sobre a prática de ensino seja o vetor dessa investigação científica.

A ausência desse espaço para a reflexão sobre a linguagem e as práticas escolares contribui para que muitas ações realizadas nesse *locus* se percam no anonimato de seus autores e se transformem em papéis silenciados nas “gavetas” da memória ou no recolhimento aos arquivos, literalmente, mortos. Ainda conforme aqueles autores, o aluno-professor, ao sair do seu curso de licenciatura, deveria ter condições, a partir do seu embasamento metodológico e de análise de dados, de se inserir num projeto de pesquisa de maneira autônoma, seja na sua própria sala de aula ou como observador em outro espaço desejado.

A professora das turmas, em tela, é a própria pesquisadora que, motivada por questões de ordem subjetiva e sócio-histórica, assume um duplo lugar de enunciação, pretendendo, aqui e para além, estabelecer um diálogo com os seus pares, ao expor suas inquietações e reflexões acerca da sua práxis pedagógica nesse segmento educacional. Tais questões têm sua gênese nas angústias vivenciadas pela professora, não somente ao se perceber atuando numa modalidade educativa desconhecida da sua formação profissional, a Educação de Jovens e Adultos, como também por sentir que deveria haver outra forma de ensinar que não fosse aquela, inócua, alienada a modelos padronizados e distanciada da realidade daqueles alunos excluídos da escola regular.

Este texto adentra o campo da Linguística Aplicada, pelo viés da pesquisa sobre língua materna numa sala de EJA, ao tangenciar a construção do processo ensino/aprendizagem. Ainda se fazem necessárias, a essa área do conhecimento, pesquisas que tragam a lume discussões e reflexões acerca de temas como: a variação linguística que ali se apresenta, os conteúdos e práticas hierarquizadas pelos educadores, a abordagem gramatical por eles selecionada, as atividades de

leitura e produção de textos, a expressão oral, como também, a meu ver, com destacada relevância, as modalidades avaliativas dessas práticas, tendo como referenciais, as provas e o seu significado simbólico de poder na (da) escola, principalmente nas suas etapas de elaboração, aplicação e correção.

Contudo, é do meu interesse trazer o foco para a discussão sobre as configurações identitárias que se constituem na interação em sala de aula e que nosso olhar, já gasto pelo cotidiano, teima em homogeneizar, num processo denominado por Stoer e Cortesão (1999 apud MOREIRA, 2002, p.25) de “daltonismo cultural”, comum aos educadores que não se mostram sensíveis à heterogeneidade, ao mosaico de culturas que se entrecruzam na sala de aula e na instituição escolar como um todo.

Para esse fim, recorro à teoria interacionista e à etnografia escolar, como um recurso teórico e metodológico necessário para discutir construtos identitários, partindo do conceito inicial de identidade como uma produção social emergente dos contextos de alteridade. Etnografia, segundo Erickson (1984), significa, literalmente, “escrever sobre nações”, entretanto, a unidade de análise na pesquisa etnográfica pode ser qualquer espaço, de qualquer tamanho, que possa ser descrito no seu sentido local, nas relações sociais ali reguladas. Importa ao estudo etnográfico retratar os eventos, se não todos, pelo menos em parte, contando que o etnógrafo esteja inserido na situação social e traga a sua visão da situação e do comportamento situacional dos atores nela envolvidos, em contraponto à gama de comportamentos humanos presentes no mundo.

O pesquisador não pode ter uma postura neutra, pois fatos e valores estão imbricados nessa relação. Ao me posicionar, neste trabalho, como sujeito objeto da investigação e ao focalizar as interações e as influências recíprocas dessa ação na sala de aula, devo ter uma visão holística dos fenômenos em seus acontecimentos naturais. Conforme André (1995), a pesquisa etnográfica tem sua origem na concepção idealista subjetivista ou fenomenológica, isto é, na corrente que defende a ideia de que, na investigação dos problemas sociais, a realidade não pode ser algo externo ao sujeito, e o entendimento que o indivíduo faz da realidade possui uma relevância nesta perspectiva do conhecimento.

De acordo com Cançado (1994), o etnógrafo, diante da unidade de análise, necessita romper com as metodologias calcadas em padronizações, esquemas, tipologias, cerceamentos e apreender o que ali acontece em todos os seus aspectos

físicos e sociais para compor o seu *corpus*. Tal postura resultará numa grande quantidade de registros, não sendo necessário para isso um número extenso de informantes.

Os textos com os quais componho o *corpus* desta pesquisa foram selecionados de acordo com o gênero e a faixa etária do educando, buscando aqueles que mais se aproximassem do foco da pesquisa. Quanto à análise de dados, reclamo a minha voz e a voz dos educandos nesse item, embora não tenha dispensado a teoria sobre a pesquisa de caráter colaborativo, quando se fez necessária. Como afirma César (2002, p.82): “Acredito que à teoria caiba fornecer instrumentos para compreender a complexidade dos fatos em constante tensão e movimento, historicamente, sem enrijecê-la em categorias estanques”.

As observações realizadas em sala de aula do ensino noturno requerem do pesquisador, além do mínimo de habilidade em registrá-las, saber lidar com o tempo. O período de contato com o aluno é reduzido, então aquela tarefa fica por conta da sua habilidade auditiva e do rápido registro do fato observado. As gravações que realizei ocorreram, muitas vezes, ao final do turno, quando saía com alguns alunos, conversando, em direção ao ponto de ônibus; tendo comigo o gravador ligado, fato previamente combinado com a turma.

No roteiro dos caminhos percorridos nesta pesquisa, percebe-se que penetrei em “terrenos movediços”, mais por conta do mosaico que o tema oferecia e, por isso, caminhos complexos pelas suas possibilidades de cada vez mais ser tomada pelos seus encantos. O etnógrafo é aquele que está atento às mínimas coisas que o rodeiam e com o seu olhar de *zoom* as aumenta, apreendendo-as, exigindo delas as conexões possíveis com a realidade observada para, depois, apresentá-las em sua leitura. Necessário foi, muitas vezes, disciplinar os sentidos para não me deixar levar pelo “canto da sereia”.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. Escolhi o Capítulo 1 como um breve roteiro por acreditar que os outros capítulos encontram nele as suas inter-relações. Assim sendo, em Processos de Constituições Identitárias, o tempo é a palavra-chave. Com essa palavra eu, na condição de pesquisadora, e os alunos, damos conta das percepções de si. Para isso, faço um percurso retroativo utilizando a memória como arquivo e deixando-me entrever nas lembranças de passagens significativas em minha vida, exponho as identidades captadas de uma realidade social na qual o gênero e a etnia são determinantes. Os educandos fizeram uma

projeção temporal, para escreverem acerca dos seus sonhos. Ao utilizar o tempo como elemento do construto identitário, busco também desconstruir meus preconceitos em relação aos comportamentos dos alunos, desviando-me do poder eficiente da escola, em seus “regimes de verdade”, com as práticas-discursos essencialistas que culpam os estudantes pelo seu fracasso.

Nesse caso, o meu discurso, a minha identidade pessoal aqui está posicionada em relação agonística com a identidade social, enquanto professora inserida nesse bloco de poder. Ao mesmo tempo, são essas identidades que me colocam em posição de ligação e clivagem com as identidades socioculturais dos educandos na interação ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. Para esse Capítulo, recorro a Fanon (1983), Foucault (2004), Castoriadis (1982) na sua interpretação do tempo real e do tempo imaginário, e aos trabalhos de Queluz (1995).

2 PROCESSO DE CONSTITUIÇÕES IDENTITÁRIAS

Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda [...] ⁴

Neste capítulo, trago algumas considerações acerca do tema identidades, apoiando-me nas contribuições dos estudos pós-coloniais para as ciências sociais e, particularmente, para o campo da sociologia. Ressalta-se que a dificuldade em filiar esses estudos a um campo teórico, advém do seu objetivo de produzir reflexões que vão além da teoria. Há, entretanto uma relação próxima entre estudos pós-coloniais e três correntes contemporâneas, conforme explica Costa (2006): i) pós-estruturalismo: no reconhecimento do caráter discursivo social (Derrida, Foucault); ii) pós-modernismo: como condição, isto é, categoria empírica que descreve o descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos. Nessa condição, encontram-se autores como Appiah (1992) e Gilroy (1993) que elegem a transformação social e o combate à opressão como itens centrais na agenda de investigação; iii) estudos culturais. Estudiosos dessas áreas foram requisitados, entre outros, criticamente, para dialogar com as falas que emergem da minha trajetória pessoal.

As mudanças que atingiram o mundo, nas últimas décadas, em seus aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e tecnológicos, desde a Modernidade, já vêm alterando o modo de vida da humanidade. Por conseguinte, altera a compreensão desta em relação às novas possibilidades de leitura e interpretação das categorias de classe social, gênero, sexualidade, idade, raça nacionalidade, etc., em resumo, de quem somos na vida social contemporânea (MOITA LOPES, 2003).

Tal incerteza tem justificado a ênfase nas discussões referentes às questões identitárias, tanto no âmbito acadêmico, quanto fora dele. Se as mudanças atingem a sociedade moderna, deslocando-a em suas estruturas e processos organizacionais, do mesmo modo atinge o sujeito social moderno, unificado;

⁴ SANGRANDO. Intérprete: Gonzaguinha. In: GONZAGUINHA. *De volta ao começo*. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1980. 8ª faixa. 1 CD (ca.47:29).

fragmentando-o, a partir de um duplo local de representação; seja no âmbito cultural, ao afetar as suas localizações como indivíduo social subsumido na identidade coletiva de gênero, idade, raça, nacionalidade, seja no âmbito pessoal, “[...] abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrais” (HALL, 2005, p.9).

Ao explorar questões sobre identidades modernas naquele duplo deslocamento, interessa a Hall (2005) qualificar e avaliar as consequências políticas que a afirmação de um descentramento identitário pode causar. Em sua exposição, toma como ponto de apoio, três simplificadas concepções de identidades, que distinguem os sujeitos do Iluminismo, do sujeito sociológico, do sujeito pós-moderno, a saber.

a) Sujeito do Iluminismo: indivíduo autocentrado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação. A identidade de uma pessoa era o centro essencial do eu.

b) Sujeito sociológico: para G. H. Mead, C. H. Cooley e os interacionistas simbólicos, este sujeito possui um “eu real” em seu núcleo interior, destituído de uma autonomia e uma autossuficiência, porque esse núcleo é formado e modificado na relação com outras pessoas significativas que lhe vão mediar os signos culturais do mundo que ele habita. A identidade age como uma sutura entre o “interior” e o “exterior” do sujeito, entre o mundo pessoal e o mundo público.

c) Sujeito pós-moderno: composto de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas. Uma identidade singular não pode estar em harmonia com todas as diferentes identidades da qual o sujeito é portador. Aquela sensação de identidade unificada não se perde; ela é mantida nas narrativas do *self* com as quais ressignificamos o conjunto de nossas experiências, buscando nelas, uma sensação confortável de coerência e continuidade. Numa linguagem mais concreta, assim interpreto a concepção identitária acima: o fato de ser mulher, por exemplo, não basta para que esta categoria se constitua, para mim, numa coletividade, pois no seu interior as identidades femininas são clivadas por diferentes elementos, tais como: etnia, sexualidade, classe social, credo, idade, etc.

Diante da mobilidade identitária proveniente da forma como o sujeito é interpretado ou representado, Hall (2005) nos fala de uma identificação, não automática, politizada, num jogo de perdas ou ganhos. Daí a constituição de uma mudança, nesse processo, de uma política de identidade para uma política da

diferença. Para Fairclough (2001), todas essas mudanças atingem o uso linguístico, acrescentando ainda que a linguagem deve ocupar um papel central nos fenômenos sociais, assim sendo, as questões identitárias adentram os estudos linguísticos numa concepção de linguagem como discurso, no qual, em qualquer uso da linguagem, o ser humano age sobre o outro num contexto interacional específico. Desse modo,

[...] todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como os seus interlocutores. (MOITA LOPES, 2003, p.19).

Movida por interrogações que dirijo ao meu papel como educadora, retraço a minha história de vida, buscando os arquivos de memória nesse processo narrativo. Tenho as minhas identidades socioculturais, de alguma forma anexadas às do educando, pelo pertencimento à mesma comunidade habitacional, ao gênero, à faixa etária e também à etnia pela afrodescendência, demarcadora da exclusão sócio-histórica e política a que a população negra foi submetida no tempo e no espaço, quando o critério racial interditou e ainda interdita essa humanidade a uma educação e a uma qualidade de vida como bens coletivos. Logo, em certos aspectos, a minha narrativa é singular e ao mesmo tempo, plural.

Da mesma forma que essas identidades de mim se aproximam também de mim se afastam, considerando a posição que ocupo dentro do contexto ensino/aprendizagem, professor/instituição, professor/aluno, aluno/instituição, permitindo assim uma clivagem identitária. Sendo assim, como professora, oriunda de uma classe não privilegiada, consigo uma ascensão social através da assimilação da cultura do outro, afastando-me da classe de origem. Então, ao adquirir o conjunto de signos e símbolos culturais daquela sociedade de prestígio, consciente ou inconscientemente, deverei atuar para que os oriundos do grupo não privilegiado fracassem por não corresponderem à produtividade intelectual necessária ao processo de ensino/aprendizagem. O objetivo pode não ser esse, mas os efeitos dos programas educacionais da escola pública tornam inquestionável essa minha leitura.

Considero esse quadro o ponto mais sensível dos meus questionamentos, o que me leva a penetrar, como disse antes, em questões subjetivas, em relação aos

juízos de valor presentes no meu discurso quando me referia aos alunos – nos momentos de desânimo – como “aqueles que não queriam nada” e “que não chegariam a lugar algum”, denunciando, dessa forma um tipo de racismo sócio-histórico nas representações do Outro em nosso imaginário social; “[...] a nossa formação histórica está marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade” (CANDAU, 2002, p.126).

Souza e Gallo (2002) podem nos ajudar a compreender melhor esse tipo de exclusão. Os autores trazem para o campo das reflexões os paradoxos inerentes às relações de poder que inscrevem o diferente como o estrangeiro em termos sociais, culturais e identitários. Essa diferença radical atua como uma fronteira interna dentro de um conjunto populacional, fazendo com que o *outro*, apesar de ser parte constitutiva do todo, seja percebido como um elemento estranho ao contexto.

Para compreender de que forma o poder atua nessa relação de alteridade, Foucault (1976, apud SOUZA; GALLO, 2002) nos apresenta três noções de poder: a noção de poder como opressão, o poder disciplinar; a noção de poder como guerra-repressão, a opressão como um abuso do poder e a repressão como um dos seus efeitos; e o biopoder como um poder que atua sobre a vida, sobre o humano como ser vivo, num complemento ao poder disciplinar. Desse modo, enquanto o poder disciplinar pode ser visto como uma tecnologia centrada no corpo, individualizando-o, objetivando a sujeição do corpo do indivíduo, docilizando-o para a manipulação, o biopoder é uma tecnologia exercida sobre o corpo coletivo, atingindo, portanto, o oprimido e o opressor. É um retorno à disciplina, integrando-a, englobando-a e ressignificando-a.

Acrescenta-se que, para Foucault (1976, apud SOUZA; GALLO, 2002), interessa à sociedade biopolítica a afirmação da vida, no entanto o racismo é o mecanismo com o qual o Estado justifica seu direito de matar, ao “eliminar” os diferentes, o menos dotado, o menos capaz, na postura de “limpeza” da raça, buscando o seu aperfeiçoamento. O direito de matar configura-se, paradoxalmente, na afirmação da própria vida.

Um outro elemento para o racismo é que o impuro, aquele que deve morrer não se encontra necessariamente “fora” do conjunto, fora do Estado, isto é, o impuro não é o estrangeiro

por excelência, mas pode estar aqui, entre nós [...]. O racismo de Estado consiste, portanto, numa forma de regulamentação que está muito além do poder disciplinador. (SOUZA; GALLO, 2002, p. 48).

Trazendo esse pensamento para a Escola/Estado, o racismo ali também é uma forma, paradoxal, de excluir os que não se adaptam ao seu currículo oficial, à sua linguagem, aos seus mecanismos de poder, separando os que devem “morrer” e os que devem “viver”, enquanto o poder disciplinar atua sobre as diferenças, objetivando trazer os indivíduos para a norma ou ao menos para aquilo que dela se aproxima como aceitável.

Kleiman (1998) critica a maneira como as questões identitárias têm sido tratadas no campo educacional. As identidades minoritárias, representadas pelos grupos étnicos ou de baixa renda, são geralmente submetidas a uma educação bilíngue na forma de programas linguísticos intervencionistas, para fins de assimilação social da língua dominante, no caso a língua portuguesa, em detrimento da língua materna, colocando em risco a perda da identidade desses grupos.

A linguagem é percebida, por esses programas, como um elemento de identificação entre os membros de um grupo. Por sua suscetibilidade à mudança, a linguagem opera no campo da ambivalência ao se constituir em um importante instrumento de poder, na introdução de valores e conhecimentos, hierarquizados, pelos currículos oficiais de ensino de língua materna. Ao mesmo tempo, é aquela linguagem, o instrumento “preferencial de aculturação utilizado pela escola” (KLEIMAN, 1998, p.269).

A crítica da autora atinge, em minha opinião, os pseudodiscursos pedagógicos interacionistas comuns às propostas de ensino vigentes. Interação pressupõe reflexão, relação da palavra com o mundo e as possibilidades de novas percepções desse mundo. No ensino de português como língua materna, diante das posições assimétricas já delimitadas e geralmente assumidas pelos alunos e professores, há muito que se pensar na distância entre uma abordagem pedagógica horizontal, em sua plenitude interacional, e uma abordagem em sua verticalidade de ensino e aprendizagem, testemunhada pelo fracasso de grande parte das camadas populares nas suas tentativas de sucesso na escola pública, ao longo dos séculos.

Do mesmo modo, a sala de aula é também um espaço interacional ambivalente por refletir a convivência com a diferença, valores e visões de mundo,

como é também um espaço de transgressão, de normas e de limites. Um espaço no qual a linguagem pode ser percebida como o elemento que orienta as atitudes e constitui os indivíduos em sujeitos sociais, e, mais do que isso, no qual, a linguagem “[...] tem um papel essencial na formação de contra-poderes, transformando as ações e reações dos alunos em elementos de resistências” (RIOS, 2002, p. 412).

De acordo com Foucault (1998, apud SOUZA; GALLO, 2002), o poder opera no campo das contradições ao pertencer a todos e a ninguém ao mesmo tempo. O poder possui seus traços positivos, pois esse autor acredita que a questão em si não é a eliminação do poder e sim a postura que assumimos em relação ao que fazer com ele: “[...] se decidirmos por mudanças, uma forma é pelo *descaminho* do próprio intelectual” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 58). Tal descaminho pode ser iniciado com a consciência de si, da educação como uma prática social, portanto cultural, e, por esse viés, chegamos à questão da identidade, que só pode ser reconhecida dentro da relação social/cultural. Tourraine (2006) alerta para a importância dos problemas culturais dentro do novo paradigma por que atravessamos, no qual a análise da realidade social não pode mais ser pautada apenas nos termos políticos, ou pelo paradigma econômico e social, uma vez que as representações do eu e das coletividades realçam os problemas culturais e a necessidade de nos situarmos nessa nova paisagem.

Ao focalizar a minha identidade profissional, questiono: O que eu estou fazendo naquela sala de aula? Qual é realmente o meu papel naquele espaço? E percebo que aquilo que me incomodava, era o meu modo de pensar acerca dos alunos enquanto posicionada naquela identidade, aquela que me localizava num certo grupo social, e o meu modo de pensar enquanto indivíduo singular daquele grupo apartado. Nessa hora, lançava um olhar ao passado e percebia a mim e aos meus irmãos como atores dentro de uma escola que não foi feita para nós, os diferentes em sua etnia e condição social. No entanto, a minha caminhada me trouxe até aqui.

Aqui, espaço-escola no qual sou uma das agentes (trans)formadoras e, aqui, academia, para mim, simbolizam o lugar de direito e negado aos nossos ancestrais e, mais do que isso, representam, de uma certa forma, o lugar ainda negado aos irmãos e irmãos coetâneos. Diante desse contexto, quem sou eu e qual o direito que tenho de antecipar ou empurrar para o fosso da exclusão este ou aquele educando? É esse o meu papel político?

Isso posto, apresento-me: sou **Terezinha Oliveira Santos**. Mulher. Essa minha primeira identidade poderia, por si só, categorizar a minha imagem, mas se sabe que seria ingenuidade assim acreditar. Dentro dessa identidade, outras se abrigam, portanto, sou Terezinha, mulher, mãe, irmã, companheira, professora, migrante de cidade de Itapetinga, moradora da periferia de Salvador. Trago em mim a marca da ancestralidade africana e suas histórias de parença no que se refere às negações, aos sentimentos de “ser menos” com que os colonizadores teimaram em nos aniquilar. Resistência. Se os estereótipos precisam ser repetidos através das gerações para que se legitimem enquanto discurso, o nosso contradiscurso também. Resiliência. A nossa capacidade de transformar as cicatrizes em força e buscar a narrativa num devir, num ser mais, como vocação histórica e ontológica da humanidade (FREIRE, 1987).

Da minha cidade trago, entre outras, a memória da infância e das suas marcas. Sou a primogênita de uma família de oito filhos, desse modo, a mim, minha mãe dirigiu primeiramente as palavras desqualificadoras do gênero e da cor. Palavras que ela ouvira e aprendera desde muito cedo. Passou-me então o “bastão” dos léxicos com a sua semântica cultural de segregação. Desde cedo, aprendi que tinha de procurar o meu lugar e que não devia confiar em palavras bonitas dos homens. Esconder o corpo, não mostrar as costas pretas em decotes; não andar com os dentes “de fora”; esconder o cabelo pixaim... , falar baixo, ou com um pouco mais de juízo, não falar. Então aprendi a falar para dentro de mim, a não gostar de espelho, a não gostar de tirar fotografia. Aprendi a não me ver. Ver o quê? O que tinha para ser visto?

Entre as marcas da infância, está a lembrança de uma surra que levei da minha mãe. Num acesso de fúria, ela interrompeu um momento raro para mim, naquele contexto familiar. Minha tia e meu primo estavam “arrumados” – isso significa dizer que estavam bem-vestidos – para um passeio, ao qual fui convidada e, na ingenuidade de criança, sentia-me agraciada por essa oportunidade. Mesmo com o cabelo em desalinho, na rebeldia natural, que só as tranças podiam contê-la, acompanhei-os, sem o conhecimento da minha mãe.

Minha mãe nos alcançou e relembro-me da minha tia parada, à espera daquele encontro fatídico, comigo agarrada às suas roupas, enquanto meu coração em tormento antevia a vergonha por que iria passar ao ser surrada rua afora num percurso geográfico e psicológico inverso à alegria antes experimentada. Precisava

aprender qual era o meu lugar. A dor infringida ao meu corpo, naquele momento, sempre foi menor do que a outra, a da vergonha que senti e que à minha alma sempre teima em incomodar. Hoje compreendo que minha mãe queria me proteger. Para ela, filho de “preto” tinha de andar limpinho e cheiroso. E a minha tia, no entender da minha mãe, com sua pele menos escura e seus modos finos, adquiridos na “cozinha dos brancos”, estava querendo nos envergonhar.

Naquele tempo, sabia que o meu lugar na escola era na última cadeira, a que ficava junto à parede. De lá eu tinha a certeza de que ninguém estava me vendo. Às perguntas que a professora fazia, mesmo que eu soubesse a resposta, não tinha coragem de pronunciá-la. Se assim o fizesse, estaria atraindo olhares. Eu era invisível e assim deveria continuar. Na adolescência, os romances e as poesias representaram uma saída para mundos possíveis. Descobri minha Pasárgada, era a heroína, a amante sofrida e vitoriosa ao final das histórias de amor.

E assim passei boa parte da minha vida, tentando não incomodar, tentando ser útil, ser gentil, ser boazinha, para ser aceita. A minha inteligência, traduzida nas notas boas das provas e trabalhos escolares, só me rendia os elogios de “nega danada” e “esforçada”. Esforço que me trouxe até aqui. Porque descobri que o conhecimento escolar me dava um “destaque” perante as outras pessoas, principalmente àquelas que, na sua condição de analfabetas, viam minha desenvoltura como um dom; algo para além das explicações terrenas. Não se sabia a quem eu tinha “puxado”, pois meus pais não faziam um “ó com o copo”; o misticismo do imaginário coletivo, no qual a capacidade cognitiva das pessoas só é reconhecida pelo saber escolarizado. Tornei-me a escritã e a leitora das cartas de parte daquela comunidade, principalmente das lavadeiras, amigas de minha mãe, que aos domingos iam para minha casa ditar suas notícias aos parentes e amigos. Tornei-me a detentora dos segredos familiares, das intrigas amorosas e dos amores clandestinos.

Aprendi a esconder as paixões. E o homem eleito, naquela época, nunca ouviu nem leu as palavras de ternura que um dia lhe quis dizer. O anonimato era o meu refúgio. O medo da rejeição quase sempre me impediu de verbalizar tais sentimentos. Aprendi também que, quando chegasse a hora de me casar, eu deveria ser uma boa dona de casa, para que “não desse o que falar de mim”. E via a postura altiva e empreendedora de minha mãe, transformar a figura de meu pai naquele auxiliar financeiro necessário, para formar uma parceria que desse a

garantia de um teto, roupa e o “de comer”. Nunca vimos nenhum gesto tátil de carinho entre eles, também, em igual sentido, nunca vimos nenhum gesto de agressão física.

Enquanto isso, a oferta de ensino em Itapetinga, no início da década de 80, encerrava-se com o Ensino Médio e, ao me “formar” como técnica em contabilidade, concluía, desse modo, meu histórico discente. Embarquei para a Capital em busca de promoção escolar, mas o que eu buscava realmente era um lugar onde fosse possível eu me encontrar, embora não soubesse e talvez ainda não saiba o que isso queria dizer. Cheguei aqui “pelas mãos” de minha tia. Fui trabalhar “na casa dos brancos” com a promessa de poder estudar à noite.

Era impossível conciliar os afazeres e frequentar uma escola. O contexto casa grande/senzala urbano a que são submetidas algumas empregadas domésticas, ainda interdita ou dificulta o acesso delas à educação oficial. Decididamente, ali não era o meu lugar. Não era aquela a vida que eu havia pensado para mim. O atavismo sócio-histórico, a que minha tia estava submetida, não iria me alcançar. Aquela não seria a minha narrativa. Havia para mim outra opção. E para isso precisava “desaprender” todas as palavras negativas ou pelo menos conviver com elas e nelas buscar mais força, para descobrir, desse modo, qual era o meu lugar e se ele não existisse, então, eu o teria de inventar.

Inscriver-se numa narrativa é lidar com a natureza ambivalente e complexa desse tipo de texto. No caso da professora/pesquisadora, a narrativa de si é uma abordagem de escritura ancorada nas lembranças, na qual os narradores reclamam para o seu discurso o *status* de verdadeiro, pois é a sua palavra, seja ela vivenciada ou imaginada. A palavra exposta não pode ser maculada pela desconfiança do seu interlocutor, se bem que “[...] todo ato de tomar a palavra implica a construção de imagem de si” (AMOSSY, 2005, p.9) e nesse gesto há soterramentos de acontecimentos, cadáveres que não podem ser exumados, subtrações. “Se a palavra é uma forma de dizer é também uma forma de ausência” (LACERDA, 2000, p. 88).

Falar de si é se posicionar no discurso enquanto narrador e personagem, é dar vazão à sua identidade pessoal, oferecendo-a ao leitor na sua condição de cúmplice daquelas revelações autorizadas por um sujeito enunciador, dualizado no tempo e na sua subjetividade. De acordo com Lacerda (2000), falar de si é também promover uma articulação com um dado contexto sócio-histórico. A memória

individual é formada por pontos de referências que a singularidade naquilo que descreve, particulariza, nos seus pontos de vista, valores, explicações, etc., e se torna coletiva ao ser marcada por acontecimentos históricos, por pessoas, pois nenhuma história se constitui isolada de um cenário social.

2.1 IDENTIDADES E ALTERIDADES: REFLEXÕES ACERCA DA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eis-me aqui professora da rede estadual de ensino, desde 1994. Não sou docente por “vocação placentária”, aquele discurso do “nasci para isso” não faz parte da minha história. Tornei-me uma delas para sobreviver. Essa sobrevivência ultrapassou os limites da mais valia trabalhista, alcançando-me em outros campos, por que não dizer no campo espiritual? Sim, acredito que, ao me questionar em relação ao meu papel perante os indivíduos, em sala de aula, não tenho acanhamento em perceber nesse trabalho algo de superior e humano. As demonstrações de carinho dos educandos, os abraços, que, no começo, meu corpo teimava em resistir, ajudaram-me e até hoje me ajudam num processo de autoconhecimento significativo na relação interacional, na/e fora da sala de aula.

Portanto, mais do que ensinar, tenho sido uma aluna que a cada dia aprende na alteridade móvel discente/docente, e, ao me colocar no papel de aprendiz, passei a questionar a qualidade da minha docência. Questionava o ensino da Língua Portuguesa quando em mim havia um desejo de propiciar aos educandos uma interação na qual a sua autoestima tivesse mais importância que todas as transitividades verbais, as palavras paroxítonas e o coletivo de borboleta. No entanto, o meu discurso era soterrado pelas normas gramaticais que eu deveria cobrar nas provas, uma avaliação pontual e seletiva, cujo instante de aplicação “transformava-me” numa outra pessoa, mais poderosa, cujos olhos vigiavam a sala e, nessa metamorfose, cada aluno era percebido como simples objeto, ou um sujeito simples, sem voz, sem movimentos, sem vida. Como eu poderia falar de liberdade

com os educandos, se eu vivia presa a uma norma? Haveria outra forma de ensinar sem ser aquela?

Em *Contradições do Ensino do Português: a língua que se fala X a língua que se ensina*, Mattos e Silva (1995) explora as inter-relações entre as orientações da instituição escolar em geral e do ensino de português como língua materna. A escola, localizada culturalmente no mundo ocidental-cristão, se apresenta, juntamente com o Estado e a Igreja, como um dos poderosos mecanismos na manutenção da ordem definidora da posição de cada indivíduo em seu lugar na sociedade. A tríade verbal “conservar, inculcar, consagrar”, eleita por Bourdieu e Passeron (1982, apud MATTOS E SILVA, 1995, p.9) como uma das características da função objetiva da escola, está materializada, na opinião da autora, no ensino de português como língua materna, através de um padrão idealizado pela sociedade hegemônica, ou seja, por uma elite mais letrada, configurando-se dessa forma na “violência simbólica” datada na História de uma forma pretérita e ainda coetânea.

Numa breve retrospectiva, nesse sentido, são trazidos ao texto, o ensino da língua latina nas Escolas da Europa Ocidental, durante toda a Idade Média e o século XVI, em oposição aos registros das falas vulgares do povo; a imposição aos “novos mundos” das línguas europeias como a “companheira do império”, numa situação de glotocídio das línguas dos povos dizimados, atingindo de igual forma os povos subjugados; a pedagogia das diferenças linguísticas adotadas pelos jesuítas europeus nos aldeamentos indígenas, ao utilizarem, politicamente, a língua tupinambá como língua geral da costa do Brasil, provocando o silenciamento da língua de uso e, por conseguinte, a destruição dos universos culturais daquela humanidade. No século XVIII, o Marques de Pombal assina uma lei proibindo o uso de outra língua de ensino que não seja a língua portuguesa, submetendo a população indígena mais uma vez à situação de invisibilidade verbal⁵, reparada em 1988 com uma lei constitucional que permitia a essa etnia o uso da língua indígena como primeira língua na alfabetização.

Mattos e Silva (1995) sensibiliza-se com o que chama de “saga dolorosa” ao pensar na situação de dificuldade dos povos emigrantes num contexto de letramento escolar diante da aquisição do português como segunda língua e na semelhante

⁵ Recomendo a leitura do texto de: MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

situação enfrentada pelas crianças brasileiras das camadas populares, que, a meu ver, guardadas as devidas proporções, enfrentam a aprendizagem da língua portuguesa como uma língua estrangeira. O ensino prescritivo daquele dialeto, pela escola, nos dá essa sensação, devido à distância do uso entre as variantes padronizadas e as variantes estigmatizadas que fazem parte do desempenho linguístico do grupo social em destaque..

A polarização configurada em relação aos usos linguísticos da linguagem portuguesa é vista por Silva Neto (1960) como uma consequência sócio-histórica decorrente do processo da colonização brasileira. Para esse autor, a forma brusca da aprendizagem dos aloglotas⁶ interferiu no curso com o qual a língua, como instrumento de comunicação dinâmico, se move no tempo – em tal curso a língua passará por mudanças, que, a depender das condições sócio-históricas, ocorrerão nesta ou naquela velocidade – entretanto, a presença dos aloglotas, acelerou esse processo ocorrendo as variações dialetais brasileiras, percebidas na linguagem rural e urbana decorrente do “português estropiado de negros e índios” (SILVA NETO, 1960, p.20), que compunham a demografia da zona rural e o português da classe média da colônia portuguesa e dos reinóis estabelecidos na metrópole.

Trago esse ponto de vista de Silva Neto (1960) com a intenção de desvendar o termo “camadas populares” presentes em nossos discursos. Sim, quando falamos de tais camadas nos referimos aos negros e às condições históricas de sua afrodescendência, aos índios, aos portadores de necessidades especiais – dos quais os surdos-mudos e cegos representam a categoria de exclusão mais acentuada, em relação ao contexto de competência comunicativa, numa cultura, marcada pelas habilidades de ver, falar (oralizar, sem estigmas linguísticos, de preferência), ler, ouvir e escrever – e a todos aqueles que não alcançam o padrão eurocêntrico hegemônico pautado nas identidades homem/heterossexual/branco.

Qual a postura do professor diante do quadro exposto? Estudos na área do ensino da gramática no ensino fundamental (NEVES, 2002) apontam para a necessidade do ensino da língua como uma atividade de reflexão e operacionalidade da linguagem, visto que parte dos professores que atuam nesse segmento, concebe a gramática como uma atividade normativa e/ou reflexiva. Foi

⁶ Os povos que aprenderam o português de outiva, isto é, não tiveram acesso ao saber linguístico oficializado pela escola.

essa a necessidade que senti na minha prática pedagógica, quando o primeiro conflito, fato que passo a narrar em seguida, despertou-me para outras possibilidades de ensino da língua materna, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Na turma da 7^a/8^a série do ano de 2001, um aluno, na faixa etária dos 65 anos, não se sentiu satisfeito com a nota da sua avaliação. Provocou uma confusão na sala e dizia aos colegas que eu não sabia ensinar e por isso deveria ser retirada do colégio através de um abaixo-assinado. Não estando presente na escola, tomei conhecimento do fato no dia seguinte. Procurei a pasta do aluno nos arquivos para saber um pouco mais a seu respeito, pois sabia apenas o que ele me dizia ao justificar sua volta à escola. Estava ali porque era um pequeno empresário do ramo da apicultura e necessitava de mais saberes para melhorar o seu nível de escolaridade e sua mobilidade social no comércio.

O senhor José⁷ havia-se alfabetizado no MOBRAL⁸, feito um curso integrado das séries fundamentais iniciais e, naquele ano letivo, encontrava-se matriculado e frequentando o Estágio 2 da Aceleração II, ou seja, a 7^a/8^a série. O conteúdo da disciplina Língua Portuguesa, cobrada na avaliação em destaque, se referia às “orações coordenadas”. Aquela atitude demonstrava, para mim, que ele não tinha condições de aprender, naquele momento, tal conteúdo.

Relembro-me de que esse episódio me marcou por vários motivos. Primeiro, por perceber como as promoções automáticas⁹ afetam a autoestima do educando, colocando-nos numa situação delicada diante das práticas avaliativas medidas por uma nota; e, segundo, porque esta atitude do aluno abalou a minha posição de “detentora” do saber e, na vaidade característica dos imaturos, fui atingida pelo sentimento de desconfiança advindo daquele senhor e de outros alunos, que aproveitaram a ocasião para se posicionar a respeito do meu papel docente..

Geralmente, no contexto escolar, quando não encontramos as respostas para os nossos erros culpamos o Outro. Um Outro que pode assumir várias formas, do concreto ao abstrato. É o gestor que não tem capacidade de administrar a instituição; a coordenação pedagógica que atrapalha o trabalho com seus discursos

⁷ Nome fictício.

⁸ MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização criado pela Lei 5.739 de 15.12.1967, iniciando a tarefa de reduzir o analfabetismo, no Governo Médici, em 8 de setembro de 1970. (BARCIA, 1982).

⁹ Refiro-me às classes aceleradas. O ensino de duas séries simultâneas reduz consideravelmente o índice de repetência nos censos oficiais de ensino.

teóricos e exigências pontuais pautadas num calendário escolar que nos transforma, a todos, em objetos; são os alunos, o sistema educacional, os colegas incompetentes, descompromissados, etc.

Ao questionar meu papel como professora, ao me perguntar o que eu estava fazendo ali, naquela instituição, busquei no Outro, no caso, os colegas da instituição de ensino, os referenciais da sua prática pedagógica como um parâmetro para tentar ver onde é que eu estava errando. Percebia que as discussões eram encerradas com as velhas qualificações destinadas aos alunos ou com alguns conselhos visando à minha aceitação da realidade. Busquei uma formação continuada, no caso, uma Especialização na Educação de Jovens e Adultos em uma instituição estadual no ano de 2002, queria algumas respostas que me tirassem daquele desnorreamento.

O curso oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos – foi proveitoso pelas leituras sugeridas, pelo contato que tive com a problemática histórica da EJA, o pensamento de Paulo Freire e, também, por suscitar em mim, questionamentos acerca da minha função no contexto escola/sociedade, ao ler afirmações como esta: “[...] a Escola se caracteriza, assim, como instituição que promove a melhoria da força de trabalho no esforço de contribuir para a reprodução do capital” (FRANCHI, 1987, p. XIII). Essa concepção de escola tem sua gênese no enfoque teórico-crítico denominado teoria da reprodução social. Na opinião de Torres (1997), essa vertente teórica está ancorada em diversas perspectivas, surgindo, além de uma crítica, como uma alternativa ao funcionalismo educacional de base capitalista, ou seja, a um modelo de educação pautado nas funções acadêmica, distributiva, econômica e política.

Sendo assim, para o autor em questão, as problemáticas da educação e poder, educação e ideologia¹⁰ e educação e cultura ocupam o lugar central nessa crítica e por ela são analisadas a partir das perspectivas ideológicas de cunho marxista ou do neomarxismo, como é o caso da “teoria da correspondência ou isomorfismo” postulada por Bowles e Ginitis; pela vinculação do pensamento sociológico de Durkheim à teoria de sistemas de origem francesa, cabendo a Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron a sua representação. Agrega-se, em paralelo, ao

¹⁰ A palavra ideologia aqui é entendida de acordo com o pensamento marxista de “visão de mundo” ou “uma maneira de pensar” (LÖWY, 2002).

panorama sociopolítico em destaque, o pensamento de alguns estudiosos da área econômica americana, a quem se vão juntar as vozes da crítica cultural, através das análises de Michel Apple, Thomas Popkewitz, Henri Giroux, Jerome Karabel, numa fusão de ideias conhecida como A Economia Política da Educação.

Na perspectiva proposta por Bowles e Ginitis, percebe-se que há, na esfera educativa, processos superestruturais, isto é, os aspectos ideológicos, e, na esfera trabalhista, processos estruturais, os aspectos econômicos, que se relacionam. Entretanto, a escola é, para os pensadores, apenas um local de disseminação de condutas, que devem ser funcionais ao modo de produção industrial, em detrimento do domínio cognitivo do educando.

A intersecção proveniente do contato dessas esferas é a responsável pelo processo de inculcação. As críticas dirigidas a essa teoria destacam o seu caráter positivista, que retira da escola a sua característica ambivalente de ser um espaço de poder e contrapoderes. Os professores são vistos, nesse contexto, apenas como apêndices da estrutura capitalista, exercendo, consciente ou inconsciente, uma prática alienada e alienante. Ademais, nessa ideologia, o excesso de poder outorgado aos formuladores da relação entre a superestrutura e a estrutura nega e, portanto, silencia as discussões, negociações e lutas possíveis nessa instituição.

Observo que, em sua maioria, os professores que interagem na EJA são os mesmos que exercem suas práticas no ensino regular das redes oficial e/ou particular. Algumas atividades pedagógicas são transferidas para esse segmento de ensino sem estabelecer o diferencial da clientela e da modalidade de educação. O diferencial pode ser representado pela etapa biopsicológica dos envolvidos, isto é, a sua condição de não-crianças; no ritmo das operações mentais; nas experiências de vida a que estes alunos já foram submetidos.

A suposta ausência do capital cultural¹¹ também está, de alguma forma, introjetada no educando, principalmente na maior parte daqueles que frequentam a EJA, resultando na sua autoexclusão e na assunção da culpa pelo fracasso escolar. Geralmente, comentam que os professores fizeram de tudo para que eles fossem adiante, mas a sua incompetência “a cabeça dura” e os problemas particulares os impediram de seguir, além do mais, para muitos deles “papagaio velho não aprende

¹¹ Utiliza-se esse termo como a falta ou ausência de cultura, “negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo” (SOARES, 2002, p.14).

a falar”. Outros alunos agem de maneira contrária, culpando o professor pela sua dificuldade.

Acho errado ele chegar aqui dizendo “eu já estou feito... vocês que façam as suas partes”. Eu não acho certo um professor falar assim com nós, quer dizer, conosco. Ele tá aqui pra ensinar, se a sala tá bagunçando, ele procure a direção, faça as suas queixas, mas ele tá aqui pra ensinar. (JL., s.m., 27 a).

O papel do professor, a sua concepção de ensino, a sua práxis pedagógica, isto é, o discurso e as atitudes acerca das estratégias de ensino-aprendizagem, interferem sobremaneira no processo de exclusão acima configurado, principalmente no que se refere à sua concepção linguística. Calhau (1999) enfatiza que a escola se apresenta para muitos alunos como um lugar de obstáculos, portanto a sua ascensão não será facilmente alcançada, destacando, também, a importância do planejamento das atividades pedagógicas e o seu vínculo com as práticas avaliativas interpostas, na sala de aula, pelo professor da EJA.

Acredito que um desses obstáculos pode ser representado pela linguagem utilizada nas avaliações escritas. Uma avaliação elaborada com base numa linguagem distanciada da realidade do educando dificulta suas operações conceituais e procedimentais diante de tal exigência. A concepção da gramática, em seus variados usos, pelos educadores é de suma importância no contexto, não só da EJA, como também em outros ciclos de ensino. Convivemos com uma dualidade entre a aceitação da norma linguística do aluno, em contraponto aos padrões de hierarquia secularmente estabelecidos pela norma padrão como um “molde” (BAGNO, 2004), portanto invariável, estático e único modelo de possibilidade comunicativa.

Algumas práticas didáticas exclusionistas podem ser singularizadas em atitudes banais, por exemplo: para alguns alunos da EJA, a escrita do professor no quadro é o seu referencial de transcrição da palavra. Professores que ditam seus apontamentos para que os educandos os copiem, excluem aqueles que não dispõem ainda da automatização do ouvir, processar e transcrever códigos verbais. Em relação à modalidade educativa, uma prática de ensino da língua calcada no saber metalinguístico, como um modelo a ser reproduzido, decorado em suas regras

e conceitos, pode significar para ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como a única forma de se utilizar uma língua.

Tal postura afeta sobremaneira o trabalho com a produção de texto, especialmente na EJA. O fato de haver decorado tais conceitos não resulta, no educando, na fluência da escrita na produção de textos. Pelo contrário, o medo de não utilizar os mecanismos linguísticos, de maneira significativa na produção textual, afeta a autoestima do aluno, que muitas vezes se omite de escrever para não expor a sua letra “feia”; expor palavras escritas distanciadas da convencionalidade das normas ortográficas e aproximadas foneticamente da oralidade da língua pode significar, para alguns educandos, a confissão de sua “deficiência” linguística.

Não é raro encontrarmos, no cantinho das folhas de cadernos recebidas, com tais atividades, um pedido de desculpas pelos “erros”¹² cometidos. Ortografia é poder. Conhecer o papel político da sua “existência e organização” (MORAIS, 1998, p.9) poderia ajudar professores e, por conseguinte, ao aluno na sua *performance* como escritor. A língua escrita focalizada dentro da tradição clássica da gramática normativa é também o referencial da oralidade, sendo assim, o processo comunicativo dos indivíduos na interação face a face passa pelo julgamento discriminatório da forma como utilizam as estruturas gramaticais e lexicais da língua, a produção fonológica, a prosódia, timbre e velocidade, conteúdo e organização do pensamento, conforme afirma (GNERRE, 2003).

Segundo Morin (1996, apud MARTINS, 2004), quando sentimos dificuldade em pôr as ideias em ordem, diante da confusão, da desordem e da incerteza que a gama de referências, sejam elas cerebrais, culturais, sociais ou históricos, impõem ao nosso pensamento, estamos diante da complexidade. Considerando a sala de aula como um espaço de complexidades em que tento exercer uma prática pedagógica que prime pela valorização do educando, através da sua autoestima, da sua ampla potencialidade comunicativa, possibilitada pelos diversos usos que poderemos fazer da linguagem, busco uma prática educativa baseada na alteridade e no respeito às várias identidades das quais somos portadores.

A busca pela práxis educativa significativa é um processo que acontece, a meu ver, de dentro para fora; desse modo, as formações, capacitações, reciclagens,

¹² Pereira (2006), em sua dissertação *Os significados do “erro” no processo de aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos*, percebe que há uma relação de implicatura entre os significados das categorias medo de errar/tratamento pedagógico e o processo de aprendizagem da escrita.

ou qualquer outro nome que venham ter estes encontros, apenas surtirão efeitos no cotidiano escolar, partindo, nesse contexto, da consciência do educador, da sua concepção sociopolítica inerente ao ato de educar e do seu compromisso com o mundo e com seus pares no mundo.

Sinto-me privilegiada pelos resultados positivos que consigo na interação em sala de aula. Considero resultados positivos a assiduidade dos alunos à aula de Língua Portuguesa; a motivação para entender os assuntos; o despertar do gosto pela leitura e, principalmente, por ter conquistado a confiança dos alunos em relação ao respeito aos seus processos cognitivos e seu momento de busca. Uma prática que não está isenta de conflitos, mas os conflitos são necessários num processo inter-relacional que, por mais que se proponha libertário, não está desvincilhado da sua gênese de poder, inerente aos dois sujeitos ali posicionados.

Devo lembrar que, para o aluno – principalmente o aluno adulto –, a relação dialógica, no sentido de despertar no educando a sua autonomia, pode-se apresentar como um algo novo e por isso passível de julgamentos. Percebo isso quando proponho aos alunos alguma atividade e peço-lhes sugestão a respeito do tema exposto, para saber qual a melhor forma de conduzirmos o processo pedagógico. Diante dos cochichos e expressões faciais, leio as suas dúvidas na minha capacidade de organização da aula, deixando entrever, para aqueles educandos, uma suposta falta de segurança. Alguns alunos mais jovens compreendem a minha intenção e colaboram participando ativamente da aula, enquanto os adultos demoram um pouco para se juntar à turma.

Ao mesmo tempo em que trago essas relativizações a respeito do papel do professor, questiono a minha ação de educar diante de um contexto cuja complexidade é marcada pela heterogeneidade e pluralidade. Não estaria eu, ao buscar exercer a agência docente postulada por Foucault (PIGNATELLI, 1994), me afastando dos meus pares, numa autossuficiência comum ao sentimento de *self-made-teacher* que habita em mim? Não seria tal sentimento que interfere na má qualidade da minha relação com a gestão da instituição em que trabalho a ponto de ouvir: “[...] é uma boa professora, mas [...]”. A quais conceitos estaria ligado esse conectivo que definiria uma certa adversidade? Não estaria eu, tomando como base

questões de fundo existencial, transformando aqueles educandos em esculturas ¹³? São questões agendadas à espera de respostas que, por certo, encontrarei no decorrer da caminhada acadêmica.

2.2 ENTRE O EDUCADOR E O ALUNO, O ESPELHO DE NARCISO

Ao final do ano letivo de 2005, apliquei um questionário em sala para que os alunos apontassem sugestões visando a um melhor encaminhamento das atividades pedagógicas no ano seguinte. Pedi também que eles fizessem a minha avaliação, enquanto professora, tendo como referencial o decorrer dos bimestres e essa última etapa. A seguir, trago a impressão inicial de um aluno, seguida dos meus comentários:

Texto 1º

Eu o aluno D., achava a professora Terezinha uma pessoa muito autoritária, achava as aulas muitos sem graça e eu não sentia firmeza nas aulas dela. Ela ezigia muito das pessoas que não tinham tanta capacidade. (D.25 a, s. m; músico).

Observo que os entrechoques na relação professor/aluno são mais frequentes no início do ano letivo, geralmente no 1º e 2º bimestres, como se naquela relação de alteridade procurássemos sempre por um inimigo. Há uma forte tendência, naqueles momentos, em se mostrar quem é quem, e alguns alunos avisam isso na expressão: “ninguém vai tirar onda com a minha cara”. O aluno em destaque no texto acima é um jovem que exerce uma liderança entre o seu grupo etário, pela sua habilidade comunicativa e percepção crítica da realidade. Não é um frequentador assíduo da sala de aula, embora esteja na escola todos os dias. O pátio ou o lado externo da instituição se lhe apresentam mais interessantes.

Sua fala “[...] **achava a professora Terezinha uma pessoa muito autoritária** [...]” é justificada pelas intervenções que necessitei fazer em seu comportamento, quando aquele aluno permanecia em sala de aula. Uma rápida permanência, diga-se de passagem. Recorro à autoridade quando sinto a minha prática ameaçada pela

¹³ Metáfora utilizada por Oliveira (2000), referindo-se ao ato de educar no qual o educador quer transformar os alunos em sua imagem e semelhança.

anarquia. Em tais situações, preciso deixar bem claro que estou ali para dar aulas e vou consumir meu objetivo. O aluno precisa saber que, naquele espaço de aprendizagem, ele pode ficar ou sair, contudo que, ao ficar, respeite o meu trabalho e a minha presença. Não gosto de exercer a autoridade. É cansativo. É uma atitude que exige de mim a utilização de recursos coercitivos. Prefiro alterar a vontade do aluno através da influência que exerço sobre ele. Apesar de sensação semelhante em relação ao poder, aquela atitude é exercida de maneira sutil, através de propostas, negociações, colaborações, contestações.

Numa passagem de seu texto, Fanon (1983) nos apresenta uma personagem, o inspetor de alfândega, que possuía um comportamento de intolerância com os turistas. Questionado sobre tal postura, justificava: “se você não for ordinário eles o consideram um imbecil. Como sou negro, um termo atrai o outro” (FANON, 1983. p. 52). Talvez seja essa subjetividade que esteja em mim, quando uso a autoridade em sala, talvez também essa mesma subjetividade esteja presente nos conflitos das políticas de identidade, nas quais, muitas vezes, cada grupo precisa recorrer ao “complexo do inspetor”¹⁴, por ser: homossexual, por ser mulher, por ser judeu, índio, pobre, etc. Reconheço que uma política de identidade baseada naquele comportamento não oferece uma solução aos conflitos ou às prerrogativas por um mundo multiculturalmente melhor.

Quanto às exigências referidas pelo aluno, ao entender que “[...] **Ela ezigia muito de pessoas que não tinham tanta capacidade** [...]”, observo que, na sua maioria, os educandos se sentem acuados quando instigados a elaborar um raciocínio. A postura mais frequente dos alunos, na maioria das disciplinas, é a da espera pela resposta do professor, que certamente a pronunciará após o seu questionamento inicial. Algumas vezes, a resposta à pergunta vem tão rapidamente que não se sabe da necessidade desta naquela “interação”. Não gosto dessa prática. Quando lanço uma questão à sala, provoico os alunos a buscarem seus conhecimentos prévios, incito-os a estabelecerem relações com a realidade circundante e nisso penetramos por outras áreas do conhecimento, tais como Geografia, História, Ciências, etc., tentando encontrar as saídas. Muitas vezes, nesse processo interativo, me surpreendo com as informações oferecidas pela classe e necessito fazer uma reformulação naquilo que eu concebia como provável

¹⁴ Assim entendo tal complexo nesse contexto.

resposta à questão. Aprendemos juntos e escrevemos o novo conhecimento, com nossos argumentos; do nosso jeito.

No processo da escrita no quadro, se escrevo uma palavra com um morfema não muito legível, o aluno me interrompe indagando que palavra é aquela. Devolvo-lhe a pergunta na tentativa de que ele encontre a resposta. Tenho a letra legível. Nessa atitude ele me considera uma pessoa “estúpida” porque ele fez apenas uma pergunta. Se eu retrucar a sua fala, posso naquele momento estar dando lugar a uma confusão sem precedentes. Apago a palavra e a reescrevo. Na primeira oportunidade, falo sobre a capacidade de inferência e suas articulações, como uma das estratégias cognitivas relevantes no processo de leitura, seja ela verbal ou não verbal. Explico à classe minha atitude anterior e a busca pela autonomia leitora como um dos objetivos do aluno.

Há casos nessa situação em que a inferência não ajuda porque o aluno é apenas um “copista”. Ele não dispõe ainda de uma autonomia que permita organizar a escrita e transcreve literalmente o que escrevemos no quadro, seguindo a extensão do enunciado. Mesmo que em sua folha de caderno ainda haja espaço, e necessitemos interromper uma palavra, o aluno a interrompe também no seu caderno. Na escrita das questões interrogativas, aquele aluno na sua heteronomia pergunta em seguida: “*pula quantas linhas, pró?*”.

3 O ESPAÇO TERRITORIAL COMO CATEGORIA IDENTITÁRIA DOS SUJEITOS DA APREDIZAGEM E DO ENSINO NESTA PESQUISA

Periferia é periferia [em qualquer parte].¹⁵

Erickson (1984) afirma que a escola é uma unidade de análise cujos membros interagem algumas horas do dia, alguns dias a cada ano. É uma instituição que está localizada num limitado quadro geodemográfico, ligada por uma rede de comunicações, direitos e obrigações, como também é ligada por um processo político formal e informal. Tudo que acontece dentro da escola possui um significado em potencial, algumas coisas podem ser mais significantes que outras. Seguindo o pensamento de Malinowski, o autor acrescenta que “[...] a maior parte do que acontece dentro da escola é de algum modo relacionado com o que acontece fora dela, mas algumas relações são mais fortes do que outras”¹⁶ (ERICKSON, 1984, p, 60).

Neste capítulo, exploro as afirmações do autor através da amostra discursiva de dois educandos, cujas respostas ainda fazem parte do questionário avaliativo mencionado no capítulo anterior. Daquela atividade, trago ainda as resposta do aluno D à questão na qual eu lhe indagava se houve mudança de sua percepção a meu respeito no espaço temporal compreendido entre o início e o final do ano letivo:

Texto 1 b

Agora? Totalmente diferente Du começo. Eu até achava que a senhora não morava em CAJAZEIRAS pela sua EDUCAÇÃO, VOCABULÁRIO, O MODO DE SE VESTIR isso tudo era fruto de uma boa pessoa e de uma boa professora que eu não sabia reconhecer. Mais agora eu aprender a ver o valor que a senhora professora Terezinha tem.

¹⁵ PERIFERIA é periferia. In: RACIONAIS MC's. *Sobrevivendo no inferno*. [S.I.]: Cosa Nostra 1997. 8ª faixa. 1 CD (ca.73:00).

¹⁶ A tradução é de minha responsabilidade, para este trabalho.

Texto 2

Olha professora, para lhe ser sincera, quando a senhora disse que MORAVA AQUI, eu pensei: NUM PRESTA, porque se prestasse estava ensinando num COLEGIO BOM DA CIDADE. A gente fica com o pé atrás, NE? Sei lá. (B1; sf. 41a, empregada doméstica).

Essas respostas me conduziram a trazer, para o texto, o viés da categoria territorial, no caso, o bairro de Cajazeiras, como um componente identitário de significância nas interações e no processo ensino-aprendizagem. A identidade pode também ser entendida, aqui, como representações, como “[...] pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”, conforme Hall (2000, p. 112).

A prática discursiva, as representações, na opinião de Foucault, não devem ser confundidas com “a operação expressiva”, isto é, com o domínio da linguagem. Elas são apreendidas no discurso, sendo este percebido como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre terminadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2004, p. 136).

O discurso é visto como objetivo essencialmente histórico do que linguístico, sem se negar, contudo, a sua natureza semiótica. “Certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas [...] é esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2004, p.56). O pensamento foucaultiano destaca a produção do discurso atrelada às “condições de exercício da função enunciativa”, ao controle, seleção, organização e redistribuição desse objeto dentro de uma sociedade que tem por função excluir e interditar os acontecimentos discursivos, revelando nas interdições sua relação com o interior do discurso. Nesse contexto sociopolítico, define-se o lugar do sujeito a partir do que é dito, pela sua posição de autoridade, das circunstâncias, pelo lugar de onde fala. Tal lugar tem como referência os locais históricos e institucionais específicos de produção e da forma como fala, pelo uso das suas estratégias e iniciativas específicas. Identidades são também, desse

modo, marcação, diferenças e exclusão no campo da subjetividade social e simbólica.

A identidade se constrói nas relações, nas quais o sujeito ocupa duas posições: a de consciência-de-si e de outro-além-de-si. Contudo essa definição, ainda não é capaz de, por si, esclarecer a dimensão que perpassa entre esses dois fluxos de consciência, restringindo-se apenas a uma “[...] hegemonia do subjetivismo abstrato na cultura ocidental, ao plano de representação psíquica do Outro” (SODRÉ, 1999, p.260).

Das amostras discursivas acima, há a possibilidade de trazer para uma discussão uma variedade de percepções em relação à gama de construções e representações de alteridade ali presentes. O discurso de **D.** – “[...] Eu até achava que a senhora **não morava em CAJAZEIRAS** pela sua EDUCAÇÃO, VOCABULÁRIO, O MODO DE SE VESTIR [...]” – me permite fazer uma leitura dos elementos descritivos da minha estética e do meu comportamento, na percepção do aluno, como se tais elementos só pudessem “pertencer” à civilização branca, como bem afirma Fanon (1983), referindo-se à ideia conceitual que o europeu tem do negro: uma imagem fixada na sua diferença, presa aos estereótipos que o confinam ao lugar de onde nunca deveria ter saído, com sua linguagem, com seu desenvolvimento mental infantilizado, sua anticivilidade.

Sodré faz uma interpretação do racismo a partir da territorialidade dos corpos. Dessa forma, é o instante da proximidade que faz surgir o racismo. Um corpo estranho na sua diferença étnica, o Outro, abandona o seu lugar predeterminado e ameaça dividir o lugar do Mesmo hegemônico. Essa estreita aproximação, ou intrusão espacial, rompe com a separação dos lugares anteriormente delimitados em sua hierarquia territorial, “[...] conspurcando a pureza ali pressuposta. O Outro que não conhece o seu lugar” está onde não deveria (SODRÉ, 1999, p. 261).

Enquanto sobre o discurso de **B1** – “[...] quando a senhora disse que MORAVA AQUI, eu pensei: NUM PRESTA, porque se prestasse estava ensinando num COLÉGIO BOM DA CIDADE. [...]” –, percebo que os pontos em comum na fala dos educandos são os elementos de identificação e qualificação socioprofissional da professora em “desacordo” com o ambiente sociocultural de localização geográfica, no caso, o bairro periférico de Cajazeiras. Morar em Cajazeiras significa morar num bairro com um entorno populacional de mais de 600 mil habitantes,

distante mais de uma hora do centro da cidade, tendo a Estação Clériston Andrade (Lapa) como referência.



Figura 1 – Rótula da Feirinha/Cajazeira X (2006)
Foto: Arquivo pessoal/TOS

Nota-se o surgimento de uma vitalidade comercial, com a inauguração de lojas de renome no mercado de móveis e eletrodomésticos, que denotam a “Rotula da Feirinha” – espaço comercial – como a simulação de um “Shopping Center” embora, o bairro seja carente de redes bancárias, áreas de lazer, principalmente de um serviço rodoviário que atenda a grande massa que dali se desloca para os diversos pontos urbanos. “Ir à cidade” é a maneira como a maioria das pessoas fala quando se deslocam para os bairros centrais de Salvador. A propósito, eu ainda não possuo um carro, e este detalhe aproxima-me, literalmente, da condição social dos alunos, ao dividirmos um assento no ônibus ou nas “Topics”¹⁷, durante o percurso de viagem, ou quando esperamos o ônibus numa fila da Estação Pirajá¹⁸.

Cajazeiras possui uma atmosfera rural herdada da sua anterior formação. Apesar de muitos alunos afirmarem que gostam da moradia, em igual proporção ouve-se, como verdade absoluta, que “*quem vive aqui é porque não teve condições de morar num lugar melhor*”. Um lugar melhor pode não ser um bairro nobre, em

¹⁷ Uma metonímia utilizada na referência aos veículos utilitários que fazem o transporte alternativo na cidade.

¹⁸ Uma das estações de transbordo que atende precariamente à população. A outra é a Estação Mussurunga.

especial, mas aquele que escape da condição marginal de periferia e subúrbio ¹⁹, no senso comum. Em relação a essa afirmação, observo na sala de aula que algumas alunas, não necessariamente as mais jovens, já exerceram ou ainda exercem a função de empregada doméstica na casa de uma ou outra colega da sala; geralmente trabalham nas casas das alunas que dependem de alguém para “olhar” seus filhos enquanto “trabalham fora”, paradoxalmente contratadas “lá fora” naquele mesmo tipo de mão de obra, configurando-lhes, nesse caso, um duplo posicionamento identitário como patroa/empregada. Para algumas educandas, trabalhar dentro do bairro pode resolver, parcialmente²⁰, o problema da locomoção e da possibilidade de terminar os estudos. Entretanto, algumas confessam que preferem trabalhar na “cidade” para não dar ousadia a “pé rapado” ²¹ de Cajazeiras.

Há uma sensação coletiva de desconfiança para os bens e serviços oferecidos aos moradores da periferia. Moradores mais atentos percebem a diferença dos produtos oferecidos no supermercado, principalmente os hortifrutigranjeiros, que em termos de qualidade não são iguais aos produtos dos bairros ditos “nobres”. Uma postura que poderia ser lida como uma expressão do *racismo ambiental* configurado não apenas em relação à degradação do meio ambiente onde vive a população majoritariamente negra e marginalizada das periferias, como também, a meu ver, pela oferta de alguns produtos com validade, origem, armazenamento e conservação duvidosos, realçando a perversidade desse racismo que, no caso daquela aluna, alterou a sua percepção da professora em questão, cuja competência profissional foi prejudgada negativamente, pelo fato de ser uma “igual”, moradora do mesmo lugar que sua aluna.

O conceito “racismo ambiental” se refere a qualquer política, prática ou diretiva que afete ou prejudique, de formas diferentes, voluntária ou involuntariamente, a pessoas, grupos ou comunidades por motivos de raça ou cor. [...] fortalece a estratificação das pessoas (por raça, etnia, status social e poder), o lugar (nas cidades principais, bairros periféricos, áreas rurais, áreas não-incorporadas ou reservas indígenas) e o trabalho (por exemplo, se oferece uma maior proteção aos

¹⁹ O termo periferia refere-se a toda área urbana que está ao redor do centro urbano. Subúrbio é o bairro situado na periferia das grandes cidades.

²⁰ As distâncias entre um bairro e outro nem sempre pode ser vencida “a pé”. Trabalhar no bairro pode reduzir o tempo de permanência dentro do transporte coletivo. Isso significa um ganho físico e psicológico na qualidade de vida do usuário desses serviços.

²¹ Indivíduo desprovido de posses.

trabalhadores dos escritórios do que aos trabalhadores agrícolas). (BULLARD, 2005)

Santos (2005) afirma que, indistintamente de sua dimensão ou localização geográfica, todas as cidades brasileiras, em maior ou menor grau, apresentam em sua organização interna problemas e carências infraestruturais. As mazelas como o desemprego, habitação, transportes, lazer, água, esgotos, educação e saúde são mais visíveis nas grandes cidades devido à diversidade da aglomeração humana. Contribuem para esse fator, primeiramente, as vastas áreas de superfícies territoriais entremeadas por vazios, comuns em cidades de grande porte. A existência dessas áreas atrai a especulação imobiliária e a expansão capitalista, gerando a urbanização corporativa. São fatores que estão implicados e coimplicados na periferização das cidades de maneira interdependente e, por isso, de difícil solução.

Segundo esse autor, o centro-periferia é o resultado de um círculo vicioso oriundo do déficit de residências que leva à especulação, “[...] e os dois juntos conduzem à periferização da população mais pobre e, de novo, ao aumento do tamanho urbano” (SANTOS, 2005, p.106). O centro pode ser entendido por áreas de localização disputadas por atividades ou pessoas. São lugares selecionados e adaptados às exigências da classe privilegiada, seja na questão do dinamismo das atividades econômicas, ou do *locus* residencial. É oferta dos bens e serviços ou da condição hierárquica social dos seus moradores que transforma esses lugares em espaços valorizados pelo *marketing* urbano e, por conseguinte, pelo imaginário coletivo da população e na sua consciência das implementações diferenciais dos serviços coletivos.

Enquanto isso, a população pobre, entregue ao déficit habitacional e à dificuldade de acesso à terra, é empurrada cada vez mais para os bolsões periféricos. Nesses locais, é obrigada a pagar mais caro pelos bens e serviços e pelo seu deslocamento, estrategicamente organizado pelo modelo rodoviário urbano, de maneira que o seu acesso a certos lugares seja cada vez mais dificultado e o centro se lhe apresente como a cidade *econômica* cada vez mais distante na sua sociogeografia subjetiva e concreta.

Cajazeiras em nada difere da organização territorial em questão, com seus habitantes espalhados em quadras e caminhos projetados pela URBIS – um antigo órgão estatal ligado à habitação – e, portanto, já legitimada com um certo valor de

mercado e a aceitação compulsória dos que chegam ocupando o que se chama de “loteamentos”²², além das “invasões”, configurando outras identidades a esses sujeitos de acordo com o seu endereço e a estética de suas residências; morar numa casa na qual a cobertura é uma laje diferencia seu morador daquele que mora numa casa coberta por telhas de amianto (a popular Eternit), ou daquele que tem sua casa coberta com telhas de cerâmica.



Figura 2 – A diversidade arquitetônica/Cajazeira XI-(2006)
Foto: Arquivo pessoal/TOS

As percepções dos educandos rasuraram a minha concepção de que, por pertencer à mesma *comunidade* de moradia, isso significasse um ponto positivo no sentido de que estaria mais próximo deles, e isso traria maior simetria às nossas relações. Ledo engano. Comecei a rememorar pequenas pistas, antes despercebidas, como o fato de que, no começo do ano letivo, alguns alunos sempre se dirigiram a mim perguntando se eu ensinava Matemática, Geografia ou outra área do conhecimento. Nunca alguém se dirigiu a mim perguntando se eu ensinava a Língua Portuguesa.

²² Os loteamentos diferem das invasões. Aqueles são adquiridos numa imobiliária, mediante o pagamento de um sinal e o valor restante dividido em parcelas que variam de acordo com a negociação.

Outra questão se referia à minha estética²³. Comentarei primeiro este item e, a seguir, trarei as percepções por mim construídas em relação aos questionamentos do aluno e à disciplina por mim ensinada: por usar os cabelos com as megatranças, alguns alunos referiam-se a mim como “a *negona rasta*”. Além de uma ênfase aumentativa na minha visibilidade, destacada pela diferença, vejo essa denominação articulada pela dupla cabelo/cor da pele, como outro referencial identitário, apagando, desse modo, a minha referência civil, ou seja, o meu nome.

Sabe-se que a construção de identidade negra é um processo complexo. Ainda estou em processo de reconstrução positiva de algumas marcas que essa complexidade deixou em mim. Usar os cabelos com as megatranças constituiu-se para mim um simulacro estético que me possibilitava uma despreocupação com o tempo gasto no cuidado com o cabelo, como também um componente nas relações de alteridade. O uso de megatranças ou o cabelo na sua naturalidade étnica permite que o Outro leia nossa identidade negra. O cabelo “rasta” pode ser visto como uma linguagem não verbal que impõe à interação uma postura política do seu portador. Não se fica imune a essa estética. Ela pode provocar no Outro a constituição de comportamentos variados, que vão do elogio, pela exotividade e beleza dos penteados, à rejeição e às demonstrações de nojo. A pergunta mais comum que ouvimos ao usar o cabelo “rasta” é: “Como você faz pra lavar **este** cabelo”?

Em meados do ano letivo, me desfiz, propositalmente, da estética “rasta” e submeti os cabelos a um processo químico de alisamento. Diante do espanto dos colegas, argumentei, entre risos, que “meu cabelo é pós-moderno, e aquele sujeito que não possui uma identidade fixa”. Em sala de aula, ouvi os comentários dos alunos, em especial: **“Aê, pró! Agora tá parecendo gente!”; Ah! Professora a senhora é bonita, tinha cabelo. Cabelo rasta é para quem não tem cabelo**”. Das duas experiências estéticas, sinto que nenhuma para mim é real como identidade negra. Tanto numa como noutra situação, ainda “não tenho cabelo”, me refiro ao cabelo genuinamente negro.

Quanto ao segundo enunciado, interpreto o fato de ser reconhecida como professora de Geografia ou Matemática e não de Língua Portuguesa, como se o conhecimento dessa língua só pudesse estar no(a) professor(a) branco(a). Fato que

²³ Nilma Lino Gomes discute as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores, focalizando a corporeidade e a estética. Veja artigo: Educação, Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun. 2003.

pode ser explicado pela colonização e pelo contexto sócio-histórico da aquisição da língua portuguesa pelos negros da diáspora, conforme ilustra Silva Neto (1960), e as ressonâncias da qualidade dessa aquisição, perpetuadas como um componente identitário, quase genético, na identidade afrodescendente.

A influência dos negros e índios não pode jamais ser grande nas cidades. O prestígio capaz de a impor faltou-lhes; não tinham prestígio literário porque sua linguagem não os habitava a isso, não dispunham de prestígio social, porque a sua cor, a sua origem e a sua situação econômica os ligavam às classes mais humildes da população.

Por causa, precisamente, desta falta de prestígio é que a linguagem adulterada dos negros e índios não se impôs senão transitoriamente: todos os que puderam adquirir uma cultura escolar e que, por este motivo, possuíam o prestígio da literatura e da tradição, reagiram contra ela. (SILVA NETO, 1960, p.21).

Leio e releio o capítulo e estas questões fervilham em minha mente: 1) É possível considerar o espaço territorial em destaque como uma comunidade? 2) O que é comunidade?

4 O TEMPO COMO CATEGORIA IDENTITÁRIA

4.1 O FUTURO COMO TEMPO VIVIDO

Nos capítulos anteriores, o foco das discussões dirigiu-se para as minhas identidades e reflexões acerca da minha prática pedagógica. Neste capítulo, utilizo o tempo como uma circunstância na qual os educandos materializarão os seus discursos. Há uma ligação simbólico/temporal deste capítulo com o Capítulo 1 pela localização das narrativas de si. Enquanto, eu, como professora/pesquisadora, utilizo a memória como arquivo na recuperação de lembranças significativas, os alunos lançam-se numa projeção de tempo datada em dez anos, para narrar suas ações num futuro como tempo por eles vivido. Isso posto, acompanharemos as suas constituições e representações identitárias.

Discurso é um conceito de difícil explicitação, e, entre as diversas perspectivas teóricas e disciplinares vigentes, encontram-se definições conflituosas e sobrepostas acerca do que realmente se entende por discurso. Para a análise dos textos dos educandos, trago a proposta de Fairclough (2001)²⁴, um dos teóricos da Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, que propõe uma união do sentido do discurso usado na teoria e na análise social, na qual Michel Foucault é sua referência, e o de discurso como “texto e interação” dentro da análise do discurso de orientação linguística. Sendo assim, para Fairclough (2001, p.22), “[...] qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social”.

Os textos²⁵ dos educandos sendo discursos, dentro dessa teoria, são práticas sociais de representação de valores e identidades de forma particular; são práticas

²⁴ Fairclough (2001), na sua abordagem tridimensional do discurso, utiliza o método de análise multifuncional, apoiando-se na teoria sistêmica da linhagem (HALLIDAY, 1978), que considera a linguagem como multifuncional. Os textos, nesse processo, representam a realidade social, ordenam as relações sociais, e estabelecem identidades.

²⁵ Apesar de estar ciente de importância dos aspectos linguísticos dos textos dos alunos, no que se refere ao vocabulário, mecanismos coesivos, etc., tais aspectos não foram considerados por não se constituírem, nesta pesquisa e neste momento, o foco da observação. Entretanto, na continuidade deste trabalho, certamente, retornarei à questão.

sociais de significação do mundo, pois constituem e reproduzem entidades e relações interativas, posicionando os sujeitos de diversas maneiras nesse processo.

Na opinião de Fanon (1983, p.13): “Todo problema humano deve ser considerado a partir do tempo, sendo ideal que o presente sirva para construir o futuro [...] uma construção continua do homem que existe”. Como bem disse, o tempo é um fenômeno que atravessa a prática pedagógica do professor do ensino noturno de maneira mais contundente, pois o ensino-aprendizagem realizado nesse turno é destinado a pessoas que lidam com o tempo de uma maneira peculiar; seja pelo fato, também, de não terem tido tempo para estudar na idade devida, ou por outras razões pessoais, seja pelo fato de precisar regularizar a idade/série, no caso dos educandos mais jovens.

Ou ainda pelo fato de precisar conciliar estudo noturno com a ocupação profissional, transformando tal horário num terceiro turno de jornada trabalhista. A Educação de Jovens e Adultos, aqui focalizada, é oferecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através das classes aceleradas, conforme Portaria 14158/04 mencionada na Introdução deste trabalho. Foi a categoria do tempo que me ajudou a encontrar o caminho para a constituição do *corpus*. Erickson (1984) sugere ao etnógrafo a adoção daquela *critical stance of the philosopher*²⁶ que lhe possibilita tornar estranho aquilo que se lhe apresenta como familiar, ou seja, de tanto repetir o discurso “esses alunos não querem nada”, o seu significado se tornara óbvio para mim, recoberto de uma familiaridade, na sua regularidade repetitiva. No momento em que ele me causa desconforto, passo a estranhá-lo e trago-o para o campo da crítica, questionando os fundamentos dessa questão.

Alguma vez havia perguntado a esses(as) alunos(as) o que eles(as) queriam da vida? Quais são os seus sonhos? Tais perguntas me motivaram a planejar uma atividade oral/escrita, cujo *corpus* aqui apresentado é parte da culminância dessa ação. Estávamos no começo do ano letivo e aquela tarefa poderia me fornecer um *background* significativo na inserção de futuros conteúdos pedagógicos, no delineamento, mesmo que de maneira sucinta, do perfil do grupo que ali se apresentava. Para essa interação verbal, foi utilizada uma dinâmica inspirada no livro *Aprendendo a Ser e a Conviver* (BALEEIRO; SERRÃO, 1999). *A priori*, as autoras propõem aos leitores uma reflexão acerca dos seus sonhos, projetos e

²⁶ Postura crítico-filosófica. Tradução minha, para este trabalho

metas através de uma técnica oral intitulada Entrevista comigo mesmo daqui a dez anos (BALEIRO; SERRÃO, 1999, p.308). Na minha adaptação, sugeri ao grupo a escrita de um texto narrativo intitulado *Eu... daqui a dez anos*, e que dessem a esse texto o formato de uma carta, cuja destinatária, logo a sua interlocutora, seria eu, a professora da turma. A narração²⁷ foi escolhida como tipologia, tendo a carta como gênero textual.

Os textos são datados de março de 2016. Onde estarão daqui a dez anos? Como estarão vivendo? Foi com essas questões que os convoquei a darem asas à imaginação e trazer para a escrita as possibilidades, os desejos, a esperança individual. Essa atitude teve como objetivo dar visibilidade aos textos dos educandos e, através dos seus discursos ali materializados, às possíveis identidades sociais inerentes àqueles sujeitos, para que, com isso, eu obtivesse uma nova leitura dos seus comportamentos discentes.

Constitui tarefa complexa focalizar o tempo numa referência de futuro num contexto sociocultural de pós-modernidade. A “perspectiva desconstrutiva” da qual nos fala Hall (2005), tem abalado alguns conceitos vigentes no paradigma moderno e, entre eles, destacam-se a temporalidade social e, por conseguinte, as subjetividades dos indivíduos, atingidos, naquela perspectiva, pela decomposição do referencial de futuro sobre o qual a temporalidade moderna se sustentava. Castoriadis (1982) nos propõe o entendimento dessa ruptura a partir da distinção do tempo de representação social em duas dimensões: o tempo identitário e o tempo imaginário.

Ressalta-se que tal distinção não se configura em uma dicotomia. Para o autor, há uma inter-relação na dimensão conjuntista-identitária que é o tempo de demarcação, de medidas. Na dimensão da significação como o tempo imaginário, portanto, o tempo identitário só é tempo porque é referido ao tempo imaginário que lhe confere significado. Daí, as conclusões do autor a respeito da utopia marxista de tentar reduzir o tempo em tempo exclusivamente mensurável, devido à impossibilidade de se separar a organização conjuntista do mundo social e das

²⁷ Entende-se por tipologia textual uma espécie de construção teórica definida pela composição de seus aspectos linguísticos, isto é, os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Os tipos textuais podem abranger as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Gêneros Textuais: noção vaga que utilizamos para denominar diversos textos materializados. As características sociocomunicativas, no gênero textual, são definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição inerente aos textos. Ex: telefonema, carta comercial, carta eletrônica, bula de remédio etc. (MARCUSCHI, 2002)

significações imaginárias. Carretero (2002) percebe a crise na temporalidade social ao analisar a noção de progresso característica da modernidade e reitera a estreita relação dessa noção com o simbolismo da religião judaico-cristã.

Tanto em uma quanto em outra, o presente é apreendido como o tempo de preparação para que se alcance um fim, seja o da perfeição moral da Humanidade no discurso capitalista, seja a salvação terrena no discurso religioso. Encontrei, no campo da psicanálise, as reflexões de Minkowski, através dos trabalhos de Queluz (1995), como aporte teórico para refletir acerca do futuro como tempo vivido. Para a fenomenologia psiquiátrica, o tempo precisa ser capturado em toda sua original peculiaridade. Nesse sentido, paradoxalmente, Minkowski nega o tempo espacializado para perceber o tempo como a própria vida em sua dinâmica. Tudo envelhece – as coisas o ser humano –, mas o tempo continua imutável. Queluz acrescenta que o tempo pode-se desdobrar diante de nossos olhos, podemos fixá-lo em algum ponto, mas o devir é indefinido e marcado pela continuidade.

É o devir, com a noção de direção, que nos coloca na presença do impulso vital, fenômeno responsável pela criação do futuro diante de nós. A partir desse impulso, pautamos nossa existência, através das metas que se sucedem na linha pessoal de nossas vidas, nos movemos na busca das realizações e, nesse movimento, nos damos conta de que tudo que está relacionado com o tempo ou o que nos rodeia, sincroniza-se conosco.

Desse modo, quando os(as) alunos(as) escrevem seus textos numa projeção temporal do futuro como tempo vivido, são compulsoriamente convidados(as) a refletir sobre o seu impulso pessoal, sobre o seu papel a cumprir e o lugar por eles (as) ocupado no plano existencial. Se o impulso vital nos orienta em direção ao futuro, outros fenômenos somam-se àquele. “São eles: a atividade e a espera, o desejo e a esperança, a prece e a busca da ação ética” (QUELUZ, 1995, p.90). Cada um desses fenômenos²⁸ pode ser assim compreendido:

- A atividade: fenômeno essencial à vida. É de natureza temporal, pois é inerente ao devir. Entre o planejar e o fazer, o futuro é imediatizado de uma maneira tão dinâmica que esse futuro parece misturar-se ao presente;

²⁸ Achei interessante trazer esses fenômenos, porque, de alguma forma, eles estão presentes no texto dos educandos.

- A espera: fenômeno vital que se opõe à atividade. A imobilidade nos faz ver o futuro e esperar que ele se faça presente. É um fenômeno marcado pela ansiedade aniquiladora diante do desconhecido;
- O desejo: está acima da atividade da espera, localiza-se na zona do futuro imediato. Aumenta a perspectiva que temos do futuro diante de nós. O imediato é afastado de nós e nos colocamos em situação direta com o mediato. O desejo e a esperança criam o futuro diante de nós;
- A esperança: é similar ao fenômeno da espera, isto é, a direção do impulso é para o futuro-presente. Aguarda-se a realização daquilo que se espera, porém a postura assumida na esperança não é aquela em que se aguarda algo para o instante presente, a busca é pelo que está mais distante e nos permite visualizar a sua dimensão e experimentar a sensação desse devir;
- A prece: é um fenômeno visto na psicanálise como um mecanismo de defesa contra as ameaças que pairam sobre nossas vidas. Cada um pode ativá-lo a seu modo, entretanto, há nesse fenômeno, sempre, a presença de uma divindade;
- A busca da ação ética: é vista como uma tomada de consciência e nós mesmos; uma busca interior à procura do melhor do nosso ser;
- A morte: é uma sombra projetada sobre o devir. Não há como falar de futuro como o infinito sem falar da morte como limite. A morte é, portanto, o enquadramento da narrativa de uma vida, que pode agora ser contada em sua unidade.

Em todos os textos coletados, os sonhos guardam a sua semelhança no que se refere à representação social dos educandos, isto é, o tempo identitário, datado e as suas significações: o trabalho, o ingresso numa Universidade e a acentuada opção pelo curso de Direito. Advocacia e Medicina são as áreas nas quais, a meu ver, o título de “doutor” possui uma leitura maior do poder que vai do financeiro ao simbólico. O advogado promove a Justiça, sua palavra está mais próxima da lei. O médico pode ser visto no seu poder quase divinal de curar as dores, restabelecer a ordem anatômica do corpo.

▪ Amostra 1

JL: s. m., 17 anos. **Turma D:** apresentava frequência irregular e abandonou a escola ainda no 1º semestre:

Olá meus caros amigos Leitor me chamo L. hj tenho 27 anos casado pai de 2 filhos e dono de uma Empresa bem conceituada. Aqui em Camaçari, cidade essa que sempre sonhei mora desde a minha Juventude. **Formado em advocarcia e dono de uma Firma. De advogados; eu hj. Tenho tudo que um dia sonhei ter meus 3 carros minhas casas minha família meus filhos. E hj. Eu fico muito feliz também pelos meus amigos de minha juventude que nenhum deles deram para Ladrão ou qualquer outra coisa ruim. São trabalhadores e sidadão de Bem.** Cada qual com suas casas e etc. e a esse sucesso eu agradeço atodos os meus professores e aus meus pais que me deram muito insentivo na vida Fin

Os alunos seguem no seu devir, visualizando a constituição de um lar, a garantia dos direitos básicos: moradia, saúde, segurança; a aquisição dos bens simbólicos como carros, imóveis e, com isso, a sua inclusão e fixação do seu lugar na sociedade de consumo. O número reduzido de filhos ou a ausência destes pela implicação do gasto financeiro a eles inerente. Ressalta-se, em algumas escritas, a preocupação com os valores morais como normas para si e para os companheiros. Para o jovem periférico, sobreviver às tentações do crime é um desafio cotidiano. Quase todos já contabilizam, em suas lembranças, a perda de alguns amigos de infância “derrubados” ou de amigos viciados, desaparecidos no exílio compulsório que os débitos no mercado da droga acarretam, configurando, dessa forma, na periferia, uma diáspora do medo.

▪ Amostra 2

O aluno **ED** tem 19 anos. **Turma D.**

Apresenta, ultimamente, frequência irregular porque está trabalhando. Há pouco, conversara comigo a respeito da vida afetiva e da vida profissional. A única que não vai bem é a sua vida estudantil, devido às suas ausências. Foi meu aluno na educação regular e nos encontramos novamente na sala da EJA. Para ele, o ensino noturno não deveria existir, porque é um “faz-de-conta” com que o governo

engana o povo: “[...] **um emprego bom...** com meu carro ... minha casa ... 2 filhos ... **ser uma** pessoa digna e **onesta** ... **tudo com o suor**”.

“[...] **ser uma pessoa digna e onesta** [...]”: leio o texto do aluno focalizando a construção identitária inerente ao verbo SER. Quando o aluno traz a questão da DIGNIDADE e da HONESTIDADE como determinantes a alcançar, denota, a meu ver que tais identidades, para o negro, são construções cotidianas enquanto, para o branco, tais referências já lhes são “dadas”, estão, de alguma forma, a eles “indexados” desde o berço. Há, também, uma imagem montada pelo imaginário racista da nossa sociedade entre “negro”, “pobre” e “ladrão”. Daí, no futuro, a utopia a ser construída, através da superação da pobreza (emprego bom, carro, casa), no imaginário popular é “ser uma pessoa honesta”.

D: 27, a. s. m. Turma D: trabalha numa loja de telefonia, é pai de 2 filhos e aguarda, no próximo mês, a chegada de mais um filho:

[...] ampliei minha casa...**tudo que eu precisava todos os moveis...**tenho 3 filhos...tive muitas conquistas **já não dependo do soutros trabalho para mim mesmo** [...].

Ser dono de um “comércio” representa a libertação da condição escravo/senhor que, desde tempos imemoriais e para além, vem definindo o lugar que alguns devem ocupar na sociedade, entretanto a posição subalterna, nas relações trabalhistas, ainda se configura uma realidade futura. Mais do que uma garantia de sobrevivência, trabalhar é uma virtude.

▪ Amostra 3

JN: s.f., 16 anos. **Turma D:** a paralisia infantil a deixou com a dificuldade de locomoção. Conseguiu vaga num curso de Artesanato e abandonou a escola:

Eu estou vivendo no Rio Vermelho com meu filho e com meu marido e depois que conoiris a universidade Eu abri uma loja de confequição A loja Eu estou dano oportunidade de emprego [...].

Para a aluna, além de ter chegado à condição de ser empresária, sua mudança para o Rio Vermelho, bairro da orla marítima, pode significar a

concretização do desejo da mobilidade inerente àqueles que vivem na periferia sem opção de um deslocamento territorial. A escolha do bairro, pela aluna, poderia ser lida como uma tentativa de ocupação de um espaço que, no imaginário popular, pode estar reservado àqueles de maiores condições econômicas. A propósito, a associação da condição econômica à moradia no centro da cidade ou em sua valorizada orla é uma leitura rasurada, haja vista a presença das ocupações “indesejadas” que se instalam nesses locais.

▪ Amostra 4

JB: 16 anos, s.m., **Turma E:** abandonou a escola no 1º semestre:

[...] Quero ser empresário.. quero ter uma loja de marca e ajudar muito minha família.. ter logo minha casa que esse é o primeiro sonho de qualquer um ter uma casa e não quero ter filho tão cedo que dar muito prejuízo [...]. Se eu chegar aos 26 anos de idade primeiramente se eu tiver pensando desse jeito eu quero é isso pra mim e para todos [...].

Destaco, do texto do aluno, esse condicional “se”, presente na expressão “Se eu chegar aos 26 anos de idade [...]”, como uma das marcas discursivas da realidade circundante, conforme os dados²⁹ de assassinato de jovens e mestiços na periferia da cidade, veiculados pela mídia local diariamente. As palavras do educando revelam as mudanças em relação à ideia de morte, não apenas como o limite de um ciclo da vida, mas como uma interrupção brusca de um devir que ainda não completou o seu ciclo natural

As duas amostras, a seguir, trazem a figura do migrante que conseguiu sucesso em terras estrangeiras. Apesar da mídia veicular as mensagens que podem ser lidas como “fique em sua terra”, ainda há, em alguns alunos, a idealização de regiões geográficas como o “eldorado”, a terra das possibilidades econômicas e socioafetivas, em especial, para as alunas, ao se casarem com o homem europeu.

²⁹ Entrei em contato com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Yves de Roussan – CEDECA solicitando mais informações acerca desses dados. Recebi, via *e-mail*, um relatório, dos assassinatos de crianças e jovens em Salvador e na Região Metropolitana. Devido à natureza das mortes, a pesquisa é feita através das notícias veiculadas em jornais da cidade. Em novembro de 2006, há o registro de 12 assassinatos de jovens na periferia.

▪ **Amostra 5**

AP: s.f, 16 anos. Faz aulas de Teatro no Pelourinho; **Turma E.**

No final de 2005, a aluna passou 3 (três) meses na Suíça onde trabalhou como faxineira, ajudando uma tia. Uma experiência positiva que **AP** não esquece e para lá quer voltar, assim que juntar um dinheiro:

[...] **estou morando na Suíça-Europa parte alemão** aqui é muito bom [...] eu já **tenho 2 filhos e sou casada com um suíço** quando eu tinha 16 anos eu sonhava em conhecer todos os pais e com agração de Deus foi tudo realizado porque eu coloquei meus sonhos para se tornar realidade, viver aqui é muito bom. **Sou** é diferente do Brasil **todas as profissões aqui tem valor e a Educação daqui é muito boa e eles são bem rígidos.** Eu adoro viver aqui já ajudei a minha família [...] **aqui bábá ganha 10 x o salário de uns professores, aqui tudo que faz é bem reconhecido eles dão valor as profissões.**

▪ **Amostra 6**

NZ: tem 18 anos, mãe solteira; **Turma D:**

[...] tenho minha própria casa e **moro na Alemanha**, minha casa é muito chique, na minha casa mora eu, meus filhos João Vitor e Dândara Evelin e meu marido.

Eu sou dona de duas empresa, uma de carro e outra de chocolate e meu marido é dono de três empresa uma de eimPB, outra de fabrica de sapatos e outra de café meu filho ser promotor e minha filha (vai) e modelo.

Qualquer dia eu mando a passagem para a senhora fazer uma visita minha casa [...].

O destaque da Amostra 5 é direcionado para o uso duplo do verbo **SOU/É**. Uma identidade construída no futuro, num país que valoriza o trabalho, num país no qual todo tipo de profissão é valorizado, só pode resultar num identidade positiva se comparada com aquela identidade negra advinda do Brasil, marcada por uma série de desprestígios que vão do social ao moral, do físico ao psicológico, daí a

percepção da educanda do SER e ESTAR como duas construções identitárias sociogeográficas diferentes.

Outra questão que marca, também, as Amostras 5 e 6, a meu ver, é a relação das educandas com o mercado de trabalho. Diante das dificuldades enfrentadas pelos jovens negros e negras naquele campo, os textos escritos nesse futuro imaginado trazem um discurso materializado nas possibilidades e nas dissoluções de quaisquer barreiras. Não há, nesse mundo idealizado, obstáculos em relação à etnia, ao letramento, à condição física, à distância geográfica.

A atividade de produção textual possibilitou o encontro dos sonhos de **mãe e filha**. As duas são colegas, estudando em salas diferentes, a saber:

▪ **Amostra 7**

EL: 38 a. s. f., ajudante de cozinha: **Turma E.**

EL voltou à escola depois de muito tempo “parada”. Pretende concluir o Ensino Fundamental para poder ingressar num curso de Enfermagem. Está preocupada com a filha **ES** grávida de 6 meses do aluno **S**, também estudante da EJA, turma B. **EL** acha que a filha foi “burra” em engravidar agora. Logo quando havia conseguido um estágio no Centro de Integração Escola Empresa – CIEE³⁰. Mãe, filha e genro, enquanto concluem a 8ª série, aguardam, ansiosos, a chegada do bebê.

[...] a **minha vida melhorou bastante** como vc sabe **morava em Cajazeira dez hoje moro na Ondina** [...] minhas duas filhas estão criadas meus netinhos já está grandinhos são fofo (...) **estou trabalhando na Área de Medicina realizei meu sonho** a sete anos [...] graça a meu bom Deus ele sim iluminou o meu caminho graças a ele só aconteceram coisas boas na minha vida.
Hoje também sou Testemunha de Jeová [...].

Para a aluna, a mobilidade geográfica ilustra a sua mudança de vida, positiva, pois a saída de Cajazeira X para Ondina dispensa, a seu ver, maiores

³⁰ Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE): é uma instituição filantrópica mantida pelo empresariado nacional. O maior objetivo do CIEE, nestes 42 anos de existência, é encontrar para os estudantes de nível médio, técnico e superior uma oportunidade de estágio, para que eles apliquem na prática o que aprenderam na teoria. Disponível em: <<http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>>. Acesso em: 05 jul. 2006.

explicações. O fato por si só basta. O trabalho está presente como uma dádiva e a realização dos sonhos. Seu discurso religioso oscila entre uma religião atual e a tendência a se identificar futuramente como uma “Testemunha de Jeová”.

▪ Amostra 8

ES: (filha), 18 a. s. f. **Turma D:** está grávida de seis meses, espera o bebê (menina), junto com o namorado S. 18 a, também aluno do Colégio, em destaque.

[...] passaram dez anos e eu estou com minha vida maravilhosa [...] estou casada a seis anos com S., temos um lindo filho que se chama Matheus e estou morando em (Campo Grande) e atualmente estou fazendo faculdade de Medicina técnica de enfermagem graças a Deus todos os meus sonhos foram realizados um deles foram casar ter a minha casa própria a minha faculdade e o meu lindo filho que hoje está com cinco anos de idade [...].

O discurso da aluna se divide: primeiro, ela se coloca no mundo da utopia e, depois, se ajusta à realidade atual – o que entra em conflito com a própria condição utópica do que seja “a minha faculdade”.

▪ Amostra 9

NA: 18 a. s. f. **Turma D:** a aluna confessa não gostar de estudar, apesar de querer logo terminar o 2º grau para conseguir um emprego. Conta que às vezes não vem à escola porque fica bebendo com as amigas. É mãe solteira, mas não se esquece de que aos 16 anos precisou fazer um aborto, porque não tinha condição de criar o filho. Mora com os pais e sonha em ter a sua independência. Seu texto fala mais a seu respeito:

[...] já estou velha, mas ainda faço sucesso como sempre, ainda continuo piriguete³¹. Mas graças a Deus eu [...] **arranjei um trabalho**, do jeito que eu queria, mas foi bom aproveitei muito, brinquei, namorei, baguncei etc. [...] **mas paguei a língua acabei teno 3 filhos, mas fazer o quê se Deus quis**

³¹ “A piriguete é o seguinte.../ A piriguete é aquela mulher que tem o fogo muito alto, sabe? Que toma o homem da amiga, o namorado da amiga... às vezes ela toma, né?? / E quanto mais homem pra elas melhor.../ Essas são as piriguetes...” (trecho da música “As Piriguetes chegaram” do grupo baiano Pagodart). Disponível em <<http://letras.terra.com.br/pagodart/289606/>>. Acesso em: 06 jun. 2006.

assim. A e também quem diria que eu ia ser crente logo eu que nunca gostei de crente [...] mas continuo bebendo que é de lei, bebo muito tomo minhas pingas e vou dormir. Estou velha mais continuo esperta, velha mais não burra.

Fazer sucesso, na linguagem da jovem, pode significar “ser famosa”, ser aquela pessoa que todos(as) conhecem e sabem que ela é “gente fina”. Acontece que, muitas vezes, para “fazer sucesso” o/a jovem precisa usar algum tipo de droga para ser reconhecido como o “miseravão” ou a “miseravona”, dispor de sua sexualidade como bem entender, ser destemido/a, seguro/a, quando, na realidade, os conflitos pessoais surgem, geralmente, pela construção e comprometimento dessas identidades *fakes*. **NA** tem consciência de suas “transgressões”, da sua vinculação com as coisas do “mundo” e sabe que a religião, no futuro, representa um refúgio, desde quando ela possa continuar na dupla identidade fronteira X transgressão. Lendo outras narrativas, senti a ausência do descentramento discursivo do **eu** para um pensamento coletivizado, apesar das preocupações de alguns educandos com seus companheiros circunstanciais. Mudei o pensamento quando encontrei dois textos, nesse sentido:

▪ **Amostra 10**³²

AD: 51 a. s. f., Turma **E**; abandonou a escola no 1º semestre. É uma senhora branca, olhos verdes. Iniciou o ano com muita disposição. Sua liderança e entusiasmo davam uma dinamicidade aos grupos de trabalho onde ela se fazia presente.

[...] Mãe de 4 filhos e 3 netos, moro em Cajazeira (nove), sair candidata a deputada gosto muito de ajudar as pessoas onde moro por isso (desenvolvo um trabalho na comunidade onde moro). Depois de 32 anos afastada dos estudos retornei as atividades escolares. A fim de realizar um sonho de entrar na Faculdade. [...]. Sei que em breve conseguirei meus objetivos [...] meus projetos iram engatar como uma imagem construída por Deus.

³² Sabe-se que a população das turmas em destaque é de afrodescendentes, alguns com a tez mais clara, outros com a pele mais escura. Para os textos assinalados, trazer a cor das alunas como um dado, embora discutível em relação ao fato de imputar uma cor, constitui-se, para mim, numa informação importante para a análise das suas falas.

O discurso da aluna nos mostra a sua identidade construída como aquela que possui condições de ajudar as pessoas onde mora, logo, a sua posição está elevada na comunidade pela “diferença” social. Destaquei a cor da aluna, com seus traços loiros, porque percebo uma associação da sua cor de pele ao imaginário popular da boa aparência como uma representação, daí uma ligação com o poder, em suas diversas formas. Entretanto, a ausência de um saber oficializado pela escola leva AD a perceber a sua condição de excluída.

▪ **Amostra 11**

GR: 16 a, s f, **negra***. **Turma E;** nunca abandonou a escola, mas se acha “burra” em português, porque uma professora a traumatizou:

[...] pretendo me casar de véu e grinalda na cor da rosa e na Igreja que. Pretendo ter gêmeos de dois meninos lindos com a cara de Reynaldo Gianechinni³³ [...] na vida financeira, não quero ter muito dinheiro e tudo que ganhar ou receber do meu salário quero aplicar e investir em um bom negócio, como: ajudar casa beneficentes de apoio a crianças com câncer, sem moradia, com doenças tipo DST e entre outros, sempre solidário, pois sei que o meu Deus Ele é Maior e irá me ajudar ao longo do tempo.

A fala de GR nos revela a inculcação dos padrões de beleza, apenas como atributos europeus. No caso da aluna, a sua identidade negra e o seu gênero são “apagados” para dar visibilidade a um Outro, idealizado como representante do branco/bonito e bem-sucedido, por isso, aceito socialmente e objeto do desejo. O discurso permite ainda uma leitura acerca da preocupação de algumas mulheres e homens negros com a transmissão dos seus genes à sua descendência. Gerar filhos mais claros, além de ser um sinal de “barriga limpa”, é buscar cada vez mais um afastamento da origem étnica para que os filhos não passem pelo que eles(as) passaram em termos de preconceitos raciais e exclusão.

• **Amostra 12**

Os sonhos, as esperanças, o desejo, a realidade circundante são assim percebidos por **JD:** s. m. 18 a. O aluno abandonou a escola no 1º semestre:

[...] Em 2016 com certeza o mundo estará mudado evoluído e com essa evolução eu pretendo **está bem preparado. Não esquecendo que as coisas não vão melhorar, a política, a educação, a fome, o desemprego a ética. Realmente o mundo vai está evoluído, eu, gostaria que a evolução do mundo fosse favorável para todos. Espero poder trabalhar na profissão desejada, pretendo continuar estudando e me esforçando cada vez mais para ser um homem bom, honesto,**

³³ Ator brasileiro.

trabalhador e vou lutar para que o Brasil se torne um país quero fazer parte do futuro, brasileiro, em 2016 teremos homens e mulheres de personalidade forte, de caráter pessoas honestas em nossas crianças estejam em casa com suas famílias ao invés de estarem se prostituindo acabar com a violência a mulher, tentar diminuir os assaltos, os homicídios, acabaram a fome e o desemprego, finalizar o preconceito o racismo, enfim eu desejo que tudo isso aconteça em 2016, mais, tenho em minha consciência que nada disso vai acontecer por que a tendência é piorar e não melhorar, tem muitas pessoas que pensam e tentam a agir dessa forma, mais nem tudo é possível, o mundo a cada dia que passa está mais violenta, a prostituição também o mundo realmente vai evoluir. Mais para a tecnologia e são poucas que vão gozar desta evolução.

O aluno possui um discurso marcado pela lucidez da polaridade social e pela consciência de um mundo atravessado pelas políticas cada vez mais excludentes. O avanço tecnológico não corresponde, em igual velocidade, ao avanço da qualidade de vida. O educando sabe, por sua trajetória pessoal, que “evolução” enquanto “desenvolvimento tecnológico” não significa desenvolvimento social ou fortalecimento de uma política de igualdade de oportunidades ou justiça social. Os bens gerados pela “evolução” continuarão em poder dos “mesmos”, ou seja, dos “poucos”.

5 O MUNDO “AQUI E AGORA”

5.1 O QUE ESTAMOS FAZENDO AQUI, NESTA ESCOLA?

O universo dos sonhos, materializado num discurso de possibilidades, foi trazido para o tempo presente quando os convoquei para uma conversa informal na qual eles falariam das percepções da realidade circundante. Pensei num encontro com os autores dos textos selecionados, mas a ausência desses alunos, em sua maioria, inviabilizou essa ação. Os textos foram escritos no começo de ano letivo, ou seja, o mês de março. Alguns alunos buscam a matrícula na rede pública para se fazer valer do direito de possuir a carteira de meia-passagem escolar, depois de consumado o objetivo, a estatística de abandono escolar aumenta, como também outras questões de ordem trabalhista ou familiar interferem nesse processo.

O objetivo daquele encontro era o de se registrar as percepções do educando acerca dos seus projetos de vida e a sua realidade estudantil, trazendo para a discussão as suas motivações em frequentar uma sala da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, o foco da questão – o que estamos fazendo aqui nesse espaço – era agora direcionado ao educando. Com bem disse antes, o tempo pedagógico do turno noturno coloca em risco um melhor aproveitamento dos conteúdos, devido às razões também já mencionadas. Senti dificuldade em agendar um encontro com os alunos, sendo assim as entrevistas aconteceram em nossos encontros fugazes, ora no pátio da escola, ora no ponto de ônibus, quando alguns me acompanhavam num bate-papo informal.

Para tal, preparei o aparelho de Mp3, mas alguns embates entre mim e essa tecnologia causaram a perda de alguns dados. Selecionei alguns educandos, utilizando o critério de diversidade de gênero e faixa etária, embora todos quisessem fazer parte do trabalho. Primeiro, pela novidade de ter a voz gravada e, segundo, por ser um evento diferente que vinha “quebrar” a rotina. Nesse momento, alguns ex-alunos entram na sala, pois estão com horário vago e querem participar também daquela atividade. Não os rejeitei, visto que a intenção inicial de estabelecer esse

diálogo com os alunos escritores do texto/*corpus*, não foi possível devido ao crescente número de evasão escolar.

Reexpliquei ao grupo a natureza do trabalho, salientando a importância da resposta à pergunta: O que te move para estar aqui na sala da Educação de Jovens e Adultos? Os alunos cujas vozes sobressaem no grupo são A1 e B1, aquele com 16 anos, com histórias de repetência e baixa frequência em sala de aula. Foi um aluno da minha sala e não tínhamos uma boa relação a princípio, apenas ao final do ano letivo é que a sua participação se fez mais efetiva, colaborando, assim, para uma melhor aproximação e interação. B1 tem 41 anos, é empregada doméstica e sonha fazer, um dia, o curso técnico de enfermagem.

Um resumo dessas falas nos dá conta das queixas dos alunos adultos em relação à “bagunça” dos jovens e estes reclamam da qualidade de ensino. Para alguns educandos jovens, a maioria dos professores trabalha sem motivação; as aulas são “chatas” e os alunos são silenciados, não “podem falar nada”, só quem fala é o professor. A aluna não concorda com o discurso do jovem. Em sua opinião:

– Professor tem que ser rígido, senão o aluno bate nele. Bom é o outro professor...ele tá certo...Levantou? Sai da sala. Saiu da sala? Não entra mais! Tem que ser assim (B1).

– Não!!!...eu tenho o direito de falar as coisa que penso...não aceito isso (A1).

Na sala de aula, consigo uma boa relação com os jovens, mas o discurso da maioria dos alunos adultos, algumas vezes, deixa entrever que estes esperam de mim uma prática relacional baseada no “pulso firme”. Tal atitude parece querer colocar o professor no papel daquele que deveria fazer o que os pais (que eles também o são) não fizeram em casa. Vejo tais posicionamentos dos adultos como um jogo no qual, se não tivermos senso, acabamos manipulados em atitudes autoritárias em relação aos jovens.

Os trechos percebidos no discurso de A1 e B1 dão conta da variedade de cultura, envolvendo as questões etárias e de gênero ao focalizar o jovem masculino. Percebe-se também que as alteridades entre aquela mesma categoria, em especial de uma parte de alunas adultas com algumas alunas jovens, também são conflituosas. O comportamento, a relação com o corpo, a linguagem, em sua

maioria, de baixo calção, caracterizam algumas participantes do grupo feminino como “tipos sem valor, piriguetes, que não se dão ao respeito”. A diferença presente na mundivisão dos grupos, jovens e adultos, transforma a sala num espaço guetificado pela diferença, dificultando, geralmente, a execução dos trabalhos com grupos diversificados.

“A sala no começo do ano era cheia e agora tá assim [...] a maioria aqui não trabalha [...] é preguiça mesmo. As meninas eram pior que os meninos” (J. sf. 51 anos).

A identidade só se torna uma questão quando se estabelece a diferença. Decorre daí o pensamento de Veiga-Neto (2002) que nos propõe a compreensão dos processos identitários e de boa parte dos fenômenos e rupturas da Pós-Modernidade, a partir de uma visão geométrica. Para tal, precisamos entender tais demarcações e posições como deslocamentos transientes das identidades que nos são atribuídas, ou que nos atravessam, ou que assumimos, ou, ainda, nas quais nos colocamos. Portanto, não há, para o autor, identidades fechadas em si, e sim, processos identitários que operam no espaço simbólico, dentro de uma determinada cultura.

Num mundo demarcado por espaços internos, traduzidos naquilo que nos é próprio, conhecido, familiar e por espaços externos como o *locus* físico da insegurança, da incerteza, do desconhecido, a sobreposição da heterogeneidade da vida humana, ao ocupar e criar lugares simbólicos num mesmo espaço físico, realça o multiculturalismo, através da pluralidade de culturas, etnias, religiões e visões de mundo. Daí as tensões e os conflitos resultantes desses entrechoques, justificando o avanço dos debates acerca das questões ligadas às identidades, cultura e poder. Não haveria lugar para tais focalizações num mundo social marcado pela isotropia, “[...] é a diferença que faz o possível confronto”. (VEIGA-NETO, 2002, p. 178).

Entretanto, se não há nada da espacialidade ou na espacialidade que possa se explicar senão através do humano (SKLIAR, 2002), apesar de compartilharmos de uma identidade coletiva, somos todos, de certo modo, individualizados nas relações de alteridade: somos o Outro do Outro sobre os intermináveis conflitos pelos espaços:

Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro. Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios.

Sobre la negación y la afirmación de los espacios. Sobre a pérdida y el hallazgo de los espacios. Sobre los espacios que, aun en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire. (SKLIAR, 2002, p.90)³⁴.

Por falar em espaços, outro fato observado é o entusiasmo dos alunos nas reuniões grupais que ocorrem no pátio ou na área externa adjacente à escola.

Escola é um espaço demarcado pelas diversas salas, diversas turmas, pelo uso da farda como signo de pertencimento, e, geralmente, sem esse passaporte o aluno tem o seu visto negado. Os portões são fronteiras territoriais, com porteiros em suas vigilâncias. O lado de fora olha para dentro e ninguém sabe quem vigia quem. A Escola é um território de proteção. Os forasteiros são facilmente reconhecidos; quem é da escola conhece os companheiros de seu tempo, mesmo que separados pelos rótulos alfabéticos que fragmentam os grupos em mais uma referência identitária “tal aluno é da turma A”, “tal aluno é da turma B”; entretanto, estão “unidos” pelo fio invisível do pertencimento ao grupo escolar, fato estatisticamente registrado nos boletins, nas cadernetas, nas ocorrências, quando necessário.

Esse “fio invisível” recupera, a meu ver, o sentido da palavra “entendimento”, vista por Ferdinand Tonnies como um sentimento compartilhado pelos membros de uma sociedade que, nesse sentido, dispensa funcionar como um acordo tácito, pois “já está lá” como um ponto de partida daquilo que os une, apesar de todos os fatores que os separam. Em relação ao tema comunidade, Bauman (2003) nos apresenta o pensamento de Tonnies e, em seguida, a opinião de Göran Rosenberg. Se, para Tonnies, a comunidade pode ser um “entendimento”, para Rosenberg, ela é um “círculo aconchegante” que pode também ser lido como uma tentativa ilusória de se recriar a comunidade perdida, desde quando outros locais, em minha opinião, como o lar, o bairro, etc., não mais oferecem esse suposto “entendimento” daquilo que é comum. Na opinião do aluno A2:

É tipo assim, pra falar de escola é na sala, pra falar da vida, vamos conversar aqui em baixo... Eu acho que se a escola fechar faria falta, acima de tudo porque eu...todo mundo vem

³⁴ Sobre a distribuição do outro no seu espaço ou num espaço diferente.. Sobre o perpétuo conflito entre os espaços. Sobre a negação e a afirmação dos espaços. Sobre perder e ganhar espaços. Sobre os espaços que, embora em convivência, se ignoram mutuamente. Sobre espaços que não convivem, mas respiram seu próprio ar. (Tradução sob minha responsabilidade, para este trabalho).

pra escola porque talvez não seja nem pelo fato de não...não é tanto pela sala de aula...de aprender alguma coisa...é pelos colegas, pelo incentivamento dos colegas...às vezes estou em casa e sinto quando não tem aula só pela alegria de tá na escola...[] “pô e aí como é que tá, tá beleza?” Aqui a gente esquece de seu pai... de seus irmãos. Pra mim a escola... sem sombra de dúvida é a segunda casa. (A2. S.m. 27 a).

Entretanto, tal comunidade imaginária se dissolve, no caso do aluno, na oposição pátio x sala de aula, na sua identidade individualizada, nas interdições do seu discurso, do seu corpo, do seu desejo, daí aquela espera ansiosa pela volta ao território onde é “feliz”:

Escola/Sala de aula	Escola/Pátio
Sem atrativos	Mais Interessante
Conhecimento/sabedoria	Amizade
Opressão	Liberdade (sensação de)
Fechado	Aberto
Mundo estranho/outra coisa	Mundo adolescente
Onde se falam coisas de escola	Onde se falam coisas da vida
Não visibilidade/sem estímulos	Amizades/estímulos/acolhimento
Homogeneização	Lar/aconchego/segurança

Quadro 1-Comparação entre a sala de aula e o pátio escolar, por Terezinha Oliveira Santos.

O pátio da escola permite-me também uma leitura metafórica da escola/nação naquele sentido captado por Bhabha (1998) em sua interpretação de Hobsbawn, quando este escreve a história da nação ocidental sob a ótica da margem dessa nação e do exílio de migrantes. Sendo assim, o pátio representa paradoxalmente o centro da escola e as suas margens, dentro de uma visão de escola como local da cultura estrangeira, dos estatutos legais, discursos hegemônicos, relatórios, *performances* educacionais, etc.. Um local onde os que estão dentro delimitam suas zonas de atuação e se unem em “tribos”.

Entre as diversas tribos dos alunos encontram-se os pagodeiros, os skatistas, as piriguetes, as não piriguetes, as tribos dos que não têm tribo, dos *rappers*, dos que fumam, dos que “cheiram”, dos “sacizeiros” ³⁵, dos que bebem ou dos que experimentam de tudo um pouco, dos grafiteiros, dos pichadores. Esses últimos são aqueles que marcam as paredes com os seus *tags*. Os *tags* são “assinaturas” dos participantes de um grupo de pichadores, é uma maneira de se garantir o “anonimato” e, ao mesmo tempo, são, literalmente, demarcações territoriais. Essas assinaturas “protegem” seus donos das punições escolares, pois dificilmente os gestores podem identificá-los. Converso com um aluno “grafiteiro”, a quem chamarei de F. Inicio a interlocução perguntando-lhe se na escola ainda há tribos de pichadores:

Rapaz... como tinha não tem mais não...mas ainda tem gente que já foi e já parou. Tem que dar um tempo. Eu mesmo já fui as duas coisas.. O grafite também é discriminado, vamos “sipor” tem dois tipos de grafite... tem o grafite que é o “bombardeio” é como se tivesse protestando também... eu posso chegar ali e fazer um desenho. Bombardeio. Que é uma pichação mais evoluída. Eu posso fazer um desenho como se fosse um grafite... mas é disfarçada. É protesto. Esse é menos discriminado. O grafite... Tem que pegar autorização... grafite arte é o que você usa os pincéis...a tinta. (F., sm. 20 anos).

A unidade escolar possui 14 salas, pátio coberto, quadra de esportes, 6 banheiros para os alunos; o uso do banheiro é controlado pelas funcionárias da limpeza, que também atuam como inspetoras do corredor na intenção de se coibir o trânsito indevido dos alunos nesse espaço. Há na escola: auditório, cozinha, dispensa, sala de professores, sala de diretoria, secretaria e uma biblioteca que não funciona à noite, como também os alunos não têm acesso à quadra nesse turno.

Os computadores existentes, 4 (quatro) em funcionamento, são para a direção e os professores. A diretora preocupa-se em demasia com o aspecto estético do prédio e sempre nos pede que façamos algo para que os educandos se conscientizem do valor patrimonial que temos. Os pichadores são os que causam mais problemas neste aspecto.

³⁵ Os usuários de crack, geralmente, utilizam um cachimbo para consumir essa droga. Decorre, daí, a alusão com o Saci-Pererê, uma personagem do folclore brasileiro, que traz consigo esse objeto como componente de sua imagem.

No início do ano, após a reforma da escola, o seu muro foi “doado” aos grafiteiros para que expusessem a sua arte naquele espaço;



Figura 3 – Colégio D.Mora Guimarães -(2006)
Foto: TOS/Arquivo pessoal.

A escola num entende... porque não entende a cultura várias coisas. A escola incomoda assim porque poderia apoiar...

A escola poderia apoiar... dar um apoio assim...uma aula por exemplo...**ai no muro o que fizeram é bombardeio...** O que fizeram ai é bombardeio... **a escola não sabe disso não sabe ler..**ver o grafite, ver o grafite, ver isso como um ato de vandalismo. A maioria vê assim... não é vandalismo para gente, mas pra quem ver... é. eu mesmo já fiz as duas coisas.

Nem todos aprovam as pichações. O aluno A1 tece um comentário a respeito, mas utiliza uma estratégia no seu discurso, ocultando o seu posicionamento.

[...] E as pessoas mais velhas não olham isso como uma coisa boa...olha como marginalidade...ta entendendo? **Eu olho assim...eu olho pra mim como...entendeu? como nada disso.** (A1)

Mudo o foco do assunto para o campo das tecnologias e pergunto se eles têm acesso à Internet e como se sentem transitando nesses dois mundos: o real (sala de aula) e o virtual.

É aquela coisa quando estamos no computador... é como...estamos conversando...há vários mundos... mas quando você passa aquele portão [referindo-se ao portão da vida real] aí é outro mundo...é onde a gente vive...morre...a gente nasce onde tudo acontece...lá na internet se errar...a gente conserta. (A1)

No mundo real, há a sobrevivência, a busca por emprego em um mercado de trabalho cada vez mais restritivo. No entanto, para a aluna B1 (41 anos), as *chances* para o jovem são maiores que para as pessoas adultas como no seu caso. Conclui que as ofertas de trabalho que aparecem exigem experiências que estão distantes de sua realidade: “*Essa experiência que eu tenho não serve para esse sistema [...]*”. A aluna acredita que os jovens, mesmo com pouca experiência, têm mais oportunidades, porque são jovens. A exclusão do adulto do mercado de trabalho tem a ver com a idade, na sua opinião.

Lembro-me de que uma funcionária do Centro Empresa-Escola (CIEE) compareceu à escola no turno noturno, foi a cada sala e explicou o motivo de sua visita, deixando, com o vice-diretor, algumas fichas a serem distribuídas para aqueles estudantes que desejassem se inscrever em busca de um estágio remunerado.

[...] como aqui mesmo o professor... diretor apareceu aqui e deu aquele papelzinho...aquela ficha pra gente fazer o estágio...eu já me recuei.. eu digo eu vou lá fazer o quê? Por que ela (a moça) disse que na entrevista não pode falar errado... eu não vou dizer que falo o português certinho...porque não, eu não falo. Escrever, também não, estando no 1º ano. Você vai fazer um teste... uma continha lá, eu sei que vou...me..me perder...sapatear na conta de Matemática. (B1).

A fala da aluna reflete um dos problemas que o professor enfrenta, em relação à adequação dos conteúdos didáticos no ensino noturno. No caso da escola em tela, as séries do ensino fundamental são oferecidas na modalidade de classes aceleradas, enquanto o ensino médio, recém-implantado tem a estrutura de um curso regular. O atropelamento de conteúdos básicos decorrentes do fator tempo, aqui já mencionado, e a diferença de ritmo de aprendizagens somam para que

alguns alunos considerem o ensino noturno como um ensino “fraco”, enquanto outros se sentem desmotivados porque os professores “exigem” demais de quem não teve condições de estudar no tempo adequado:

[...] eu já não sei associar ainda, vamos supor, quando é A, quando é B, quando é uma vírgula, quando é um ponto parágrafo. Entendeu? Porque isso eu tinha de buscar...do início...eu não pude [...] outra coisa; entre eu e você se eu for fazer uma entrevista a minha aparência para a sua conta...como ela mesmo disse...ela falou da aparência [...]. (B1).

A aluna sabe também que, além da idade, a sua condição de mulher negra aumenta a lente discriminadora com que o mercado de trabalho seleciona seus candidatos e candidatas. Num país no qual as pessoas “têm preconceito de ter preconceito”³⁶ a expressão “boa aparência” é uma das formas que os empregadores, em especial, utilizam para escamotear a postura racista.

Entre dezembro de 2004 e abril de 2005, uma equipe de pesquisadoras, sensibilizada diante da discriminação e das desigualdades raciais no Brasil – em especial com a maneira perversa como tais posturas afastam os jovens negros e negras do mercado de trabalho –, promoveu um estudo abordando a temática educação/trabalho em sua relação raça/gênero.

Sob a coordenação da professora Maria de Nazaré Mota Lima, a pesquisa³⁷ foi desenvolvida na inter-relação das análises dos indicadores sociais e na análise das falas de 17 (dezessete) estudantes de 03 (três) escolas da rede estadual de ensino: Colégio Democrático Bertholdo Cirilo Reis, Colégio Estadual Luiz Pinto de Carvalho e Colégio Estadual Thales de Azevedo, situados, respectivamente, no subúrbio ferroviário, em São Caetano e na orla marítima de Salvador.

Leio os resultados obtidos na pesquisa e percebo como os sonhos desses atores se entrecruzam, no tempo e no espaço, com os projetos aqui delineados na voz dos educandos de Cajazeiras. Embora afastados geograficamente, suas vozes irmanam-se no mundo dos desejos de acesso à Universidade, das mudanças que o

³⁶ Munanga (1996) cita Florestan Fernandes.

³⁷ Tive contato com o trabalho da pesquisadora no decorrer da análise dos meus dados, fato que me sensibilizou bastante devido à similaridade e à possibilidade de entrecruzar as falas dos educandos da pesquisa, da professora Nazaré, com os meus alunos, como se estes e aqueles estivessem numa interlocução face a face.

trabalho proporcionará em suas vidas e, por conseguinte, na vida das suas famílias. Devolvo a voz à aluna B1 que expõe sua visão crítica a respeito da questão da “aparência” como pré-requisito para uma vaga no mercado de trabalho:

A aparência conta. Ai tem uma colega... lá na sala que disse: EU VOU!

Aí você já tem uma mãe de família, não sabemos lá os motivos ela extraiu os dente e não pode colocar outro, o mesmo caso meu. A gente vai pra lá fazer entrevista?... A gente vai passar? Como passa aí na propaganda aí NÉ? “o sorriso está em primeiro lugar”... aí vai uma jovem lá com seus *dentim bonitim* e sorri eu e ela fica pra trás...e então tudo conta...os pontos positivos e negativos...ainda que a gente tenha mais experiência...ou a colega.. eu e ela a gente fica para trás ..eles vão dar preferência a você, você se sai bem na entrevista e vai saber falar, você é jovem.

Não basta ser jovem. Jailde, uma das participantes da pesquisa de Lima (2005), percebe que as *chances* de emprego para as jovens negras são reduzidas, visto que a preferência do mercado de trabalho é para aquelas brancas e bonitas.

É... mais bonita ...de cabelo liso...[...] De boa aparência [...]. Estão pedindo agora currículo com foto... [...]. Eu acho assim, porque eles preferem as mais arrumadas para quando as pessoas chegarem ela ter um...eles acham que a pessoa vai ter .. melhor assim... que vai...vai ter a melhor comunicação, porque a recepcionista vai ser mais arrumada então eles vão ter uma melhor comunicação [...]. Apesar de que não existe ninguém feio... [...]. A cor da pele. Por que eles têm... têm uma negra que é bonita, tudo, chama atenção até do povo assim...mas ele prefere mais branco, porque é a cor bonita, tudo vai em conta...(Jailde).

Conseguir uma vaga de estágio via Centro de Integração Escola Empresa (CIEE), é algo também discutível, pois, de acordo com a pesquisa, as funções destinadas aos jovens negros e negras, dentro das empresas, são também diferenciadas. A população étnica que ocupa as vagas do estágio está distribuída entre brancos/as, pardos/as e pretos/as, estes(as) com presença levemente majoritária. As ocupações mais frequentes são: Atendentes, Serviços Auxiliares, Área de Informática, Vendedores e Ajudantes.

Os jovens do Colégio Thales de Azevedo, em sua maioria, motivados para o trabalho por questões de independência financeira, ocupam o percentual de 33% dos estágios, geralmente alocados nas áreas de Informática e posicionam-se de forma privilegiada diante de outras escolas públicas e dos educandos que buscam uma vaga no mercado de trabalho motivados pela sobrevivência.

Volvendo ao meu contexto de pesquisa, conversei com alguns alunos acerca da contribuição da escola para o ingresso deles no mercado de trabalho, já que ainda há, no imaginário coletivo de alguns jovens e adultos, a visão da escola como um espaço de contribuição para a sua inserção no mundo das relações trabalhistas:

[...] eu estou aqui através do aprendizado para me capacitar em primeiro lugar para o mundo lá fora. (A2 s.m. 27 a.).

O mundo lá fora apresenta um mercado de trabalho flexível, isto é, as relações trabalhistas são efêmeras, surgem funções mediadas pelo auxílio das novas tecnologias, excluindo aqueles que não dispõem do conhecimento nessa área; as exigências do mercado perpassam pelo que se aprende nessa escola, pelo que se aprende nesse ensino noturno. A propósito, A2 é um aluno migrante da cidade de Iguaí-Ba e trabalha como caseiro em Lauro de Freitas.

Você tem que entrar em outra escola para aprender. Eu tou aqui buscando o meu segundo grau. (A2).

O mercado lá fora exige experiência. Quem não tem dinheiro não pode pagar um curso para comprovar um conhecimento e, com esse conhecimento, pleitear uma oportunidade de emprego. Preencher um currículo, muitas vezes, significa um problema para esses sujeitos.

A moça falou que no nosso currículo tem que ter uma profissão... eu vou colocar lá no meu, “empregada doméstica”?...**fala sério!!!** (B1).

Tenho consciência de que muito ainda há para se trazer a esta pesquisa a partir da riqueza de informações e conexões possíveis com o contexto sociopolítico vigente. Entretanto, como pretendo dar continuidade à minha caminhada acadêmica,

levarei para adiante essa tarefa. Enquanto meus dedos digitam essas palavras, encontro-me ainda envolvida por essas vozes, principalmente pela voz do aluno A2, em mais uma de suas reflexões:

[...] as escolas não só daqui mas de todo Brasil deveria ter aula, aula de computação...uma sala preparada exclusivamente..para...para com certeza, quando a gente quer arranjar um trabalho eles pergunta se a gente tem experiência...você tem que ter uma profissão...chega lá...pergunta a você..."VOCÊ TRABALHA EM QUÊ, **PEÃO?**...(muda a voz) ["ah..em **QUALQUER COISA**"]... Qualquer coisa não existe... você têm que ter uma **PROFISSÃO**. (A2).

E é com a voz desse aluno que coloco uma pausa neste trabalho. Espero que, num breve reencontro, possa eu ser a portadora de boas novas a respeito desses e de outros educandos e da nossa luta, destacando a minha e a de meus pares, para a escrita, não de um futuro gestado na utopia; mas na possibilidade, não gestado apenas no desejo, mas na atividade, na esperança, como uma fé que nos move nesses incertos caminhos que ora trilhamos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para onde devem voar os pássaros depois do último céu?” Essa frase do poeta palestino Mahmoud Darwish, citado por Bhabha (1998, p.198), adquire um significado especial para mim, diante dessas vozes que aqui se apresentaram e que, dentro das minhas possibilidades, tentei analisar.

O significado a que me refiro está na conclusão do ensino fundamental e do ensino médio para alguns educandos. Tenho observado, na escola, um retorno de alunos/a, que já concluíram esse ensino, para repetirem aquelas etapas da aprendizagem. Perguntei a uma aluna o motivo daquela atitude e obtive como resposta: “Para não ficar parada, não esquecer o que aprendi”. Uma situação paradoxal, uma vez que, para alguns alunos, o ensino da noite “não serve para nada”, e, para que se aprenda algo, é necessário entrar noutra escola.

Se, para um dos alunos³⁸, o ensino noturno “não deveria existir, porque não serve para nada”, o que estamos fazendo ali naquele espaço de poder e contrapoder?

Ao me inserir na pesquisa de cunho etnógrafo, com base nas leituras dessa área, sabia que não há nesse campo teórico a intenção de se resolver esse ou aquele problema, mas sei também que o etnógrafo, diante do seu grau de contato com a unidade de análise observada, pode, com o resultado do seu trabalho, colaborar na busca de soluções.

Uma dessas possibilidades, a meu ver, é uma formação do professor, em serviço, calcada na pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004), como aquela pedagogia atenta aos saberes, às diferenças culturais dos educandos, em face da cultura da escola, mostrando ao professor a necessidade da importância dessa consciência para aqueles.

Focalizo também, como um dado importante para reflexão, a ausência de um planejamento curricular, em ação, nas escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos, não como um plano “camisa de força”, mas como uma base concreta

³⁸ Refiro-me à Amostra textual nº 2, à página 52.

sobre a qual se possa discutir modificar ou até mesmo descartar encaminhamentos pedagógicos. Esse plano deve existir para evitar as atitudes de ensino improvisadas, às quais o docente precisa recorrer na maior parte do tempo.

Nesta dissertação, em várias passagens da minha fala, trouxe as práticas avaliativas, interpostas em sala de aula como um componente pedagógico que necessita de maior atenção, em especial, na Educação de Jovens e Adultos, pela sua vinculação direta aos alunos excluídos da escola regular e por outras questões já elencadas neste texto.

Assim sendo, elaborei um projeto de cunho etnográfico, intitulado “Formação do professor de EJA: por uma pedagogia culturalmente sensível”. Nesse projeto, a ênfase está nas concepções de leitura/escrita inerentes ao professor, isto é, como os professores trabalham com estes saberes, focalizando, principalmente, as práticas avaliativas. Ressalta-se que o grupo de estudos, mesmo que preferencialmente organizado com um número reduzido de participantes, estará aberto tanto aos professores da Língua Portuguesa, como àqueles de outras áreas do conhecimento.

Em relação à frase do poeta, pensei nela como uma metáfora para o encerramento do curso médio para alguns alunos, visto que muitos não ingressam numa Universidade por diversos motivos, entre eles, a condição social. As ofertas de cursos universitários, compatíveis com a sua realidade de trabalhador e de aluno do turno noturno, geralmente ficam a cargo dos estabelecimentos particulares de ensino, com preços fora da realidade desses sujeitos. Entretanto, depois de toda narrativa aqui apresentada, seria mais um estereótipo considerar a conclusão das séries em questão, para o educando, como o limite da sua carreira discente, seja na escola ou fora dela.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no Discurso: a construção do ethos*. Tradução Dílson Ferreira da Cruz et al. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAGNO, Marcos *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAHIA. Secretaria Estadual da Educação. Portaria EJA n.14158. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, n.18.687, p.20, 26 out. 2004.
- BHABHA, Homi. *O local da Cultura*. Tradutores Myria Ávila et.al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BALEEIRO, Maria Clarice; SERRÃO, Margarida. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.
- BARCIA, Mary Ferreira. *Educação permanente no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1982.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BULLARD, Robert. Ética e racismo ambiental. *Revista Eco*, 21, ano 15, n.98, jan.2005. Disponível em: < <http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=996>>. Acesso em: 04 jun. 2006.
- CALHAU, Maria do Socorro Martins. Planejamento e avaliação. In: SALTO para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino à Distância, 1999. p.53-61.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica na sala de aula. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, Unicamp, p.55-69, jan./jun.1994.
- CANDAU, Vera Martins Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e Cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade-Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas, CEDES, n. 79, p.125-161, ago.2002.
- CARRETERO, Enrique. Postmodernidad y temporalidad social. *A Parte Rei-Revista de Filosofia*, n.24, 2002. Disponível em: <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/convergencias.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução Guy Reynaud. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, Unicamp, p.133-144, jan./jun. 1991.

CESAR, America Lucia Silva. *Lições de abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada Área de Educação Bilíngue)–Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 1, nº 50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n60/29764.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography “Etnographic”. *Anthropology an Education Quartely*, v.15, n.1, p.51-56, Spring 1984.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...: a redação na escola*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores; um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p.167-182, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tadeu Tomaz da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.103-133.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIMAN, Ângela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 267-300.

LACERDA, Maria de Lilian. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p.81-107

LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Expectativas de inserção no mercado de trabalho para jovens negros e negras no Ensino Médio – Bahia/Salvador*: Relatório Final de Pesquisa. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

LÖWY, Michael. *Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p.19-36.

MARTINS, João Batista. Contribuição epistemológica da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p.85-94, maio/jun./jul./ago.2004.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. Salvador: Contexto, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: QUEIROZ, Renato da Silva; SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996. p.213-229

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. *A formação do Adulto Educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade*. Módulo II do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos. Salvador: Uneb, 2000.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos. *Os significados do "erro" no processo de aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras)–Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.127-154.

QUELUZ, Ana Gracinda. A questão da temporalidade na educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p.86-97.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. A linguagem verbal e suas relações de poder: a interação lingüística como construto de resistência. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n.18, p.409-416, jul./dez.2002.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Edusp, 2005.

SILVA NETO, Serafim da. *A língua portuguesa no Brasil: problemas*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.

SKLIAR, Carlos. Alteridades y pedagogías. ¿Y se El otro no estuviera ahí? *Educação e Sociedade-Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas: CEDES, n.79, p.85-123, ago. 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade-Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas, CEDES, p.39-66, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma para compreender o mundo hoje*. Tradução de Gentil Avelino Triton. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade- Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*, Campinas, CEDES, n.79, p.163-186, ago.2002.