

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação

Maria da Guia Taveiro Silva

Experiência de vida: um percurso para o letramento

Brasília – DF
2007

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – Mestrado em Educação
Área de Concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico

Experiência de vida: um percurso para o letramento

Maria da Guia Taveiro Silva

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília – DF
2007

Maria da Guia Taveiro Silva

Experiência de vida: um percurso para o letramento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília – DF
2007

Maria da Guia Taveiro Silva

Experiência de vida: um percurso para o letramento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12/12/2007

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) – Orientadora
(Presidente)

Prof^a Dr^a Márcia Elizabeth Bortone UnB – Membro interno

Prof^a Dr^a Vera Aparecida de Lucas Freitas (UnB) – Membro interno

Prof^a Dr^a Rosineide Magalhães de Sousa (UCB) – Suplente

Brasília – DF
2007

Dedico este trabalho

A Deus por ter tornado tão belo o meu existir.

Aos meus pais, Henrique e Maria Flora, que mesmo
sem ter acesso à formação sistematizada,
foram persistentes, souberam ser
diferentes e fazer a *diferença*
na minha vida.

Àquele que nasceu para ser
a outra parte de mim,
o Josué.

E aos meus irmãos: Manoel, Arnaldo,
Maria Célia e Geisa.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é a Deus que conduz o meu viver.

Estendo ainda os meus sinceros agradecimentos...

À professora Stella Maris, por sua coragem e por honrar a condição de ser humana, pois mesmo sendo uma estrela de maior grandeza escolheu não cintilar sozinha, irradia a sua luz, estrelas vão surgindo e agrupadas podem fazer o céu brilhar mais intensamente.

Às professoras da banca de qualificação, professora Rosineide Sousa, pelas orientações, professora Vera Freitas, por seu carinho, atenção e sugestões e professora Márcia Bortone que foi suficientemente sensível para perceber a temática que daria um verdadeiro sentido a esta investigação, à minha vida e quem sabe... à vida de outras pessoas também. A ela, a minha admiração.

Aos meus professores do mestrado em Educação: Raquel Morais, Jacques Veloso, Villar, Érika e Albertina; e da Lingüística Aplicada Percília, Mariney e José Carlos de Almeida Filho.

Aos meus colegas do mestrado com os quais convivi e aprendi muito.

Às colegas do grupo “Brasil que não lê” Celina, Cida, Rosário, Rose, e...

À Miliane, pela amizade sincera e por compartilhar deste trabalho comigo.

À toda a minha família, especialmente aos que contribuíram com a minha formação: àqueles que me receberam em suas casas, a fim de que eu pudesse estudar, com destaque para a minha tia Neném (Maria Marta) e para a minha avó paterna, a vizinha....

À Girlene por ser uma pessoa muito especial e por contribuir para que esse sonho se tornasse real...

a todos os meus sobrinhos, especialmente para a Mayara, Shaina, Kethelen e Julia Mellory que são umas belezuras dessa vida...

a todos os meus cunhados, principalmente ao meu cunhado Wilson que eu aprendi a amar e a minha cunhada Keila por quem tenho muito carinho.

Aos amigos companheiros de jornadas do Colégio adventista de Imperatriz que mesmo sem perceber, influenciaram sobremaneira a minha vida pessoal e profissional. Com destaque para a minha amiga Maria de Lourdes Neres Costa, a minha prima Isabel e a Roseli. Elas foram e são o máximo de responsabilidade, dedicação, companheirismo e não lhes falta a competência, também.

Aos amigos Manuel Ancheta Leon e Sheron Thorp pela amizade, pela confiança e por ter-me presenteado com o sonho de um projeto educacional tão especial.

À amiga Sueli Melo pela grandeza de pessoa e de profissional que ela é.

Aos amigos Jucelino Pereira, Francisco de Barros e Tereza Nascimento, pela amizade e apoio nos momentos em que precisei.

Às colegas do PROFORMAÇÃO, Zélia, Maria Helena, Maria Nogueira, Deuzila e Janete, pela amizade e pela parceria no belo trabalho que realizamos.

À Ilza Léia pela amizade simples, pelo apoio e pela parceria nas atividades que realizamos juntas.

Ao governo do Estado do Maranhão (Ensino Médio) por ter permitido a minha participação no mestrado, possibilitando que fosse ampliada a minha formação acadêmica.

“Não que sejamos capazes, por nós mesmos, de pensar alguma coisa, como se partisse de nós mesmos, mas a nossa capacidade vem de Deus.”
II Cor 3:5

“Nada faz mais diferença entre um ser humano e outro do que a educação”

Aníbal Ponce

ESTRELA, STELLA

*À noite olho para o céu
e vejo uma estrela piscando.
Pisca, pisca estrelinha,
parece estar me chamando.
- Quando eu crescer,
e comprar um avião,
vou te buscar estrelinha,
na palma de minha mão.*

Este é um dos textos ou fragmentos que guardo na memória, não sei quem é o autor. Quando estava na cartilha eu o lia. Muitas vezes quando anoitecia nós (os moradores do lugar) ganhávamos “energia elétrica” – era a lua que ficava bonita iluminando o vilarejo –, eu ficava no “terreiro” brincando e olhando para o céu estrelado, via as estrelas a piscar e sentia uma alegria muito grande, pois eu pensava que elas estavam piscando para mim, a me chamar. Então eu repetia este verso, várias vezes, como se estivesse falando com elas, sem imaginar que um dia eu poderia estar mais próxima delas, (pois neste momento, o comandante acabou de anunciar que estamos voando a aproximadamente 800 km acima do nível do mar – estou indo trabalhar).

Quantas coisas já aconteceram em minha vida, e agora posso fazer uma ligação deste verso com a realidade presente. Eu não podia imaginar que um dia poderia estar quase “comprando um avião” de tanto viajar para estudar e encontrar-me com uma Estrela, Stella.

O fato mais incrível foram os acontecimentos desde o início dessa história até o encontro com mais esta professora, que veio para fazer uma grande diferença em minha vida.

Primeiro fui enviada, pela diretoria regional de educação em Imperatriz, para São Luis no mês de setembro do ano 2006, a fim de participar de um curso de atualização em língua espanhola. O restaurante vegetariano, onde eu almoçava, ficava bem longe do local do curso. Em um daqueles dias, ao voltar do almoço passei em frente à livraria Vozes e entrei. Vi um livrinho de língua materna, apesar de não estar trabalhando com esta disciplina naquele momento, gostei e comprei, vejam que eu o encontrei bem perto do MAR/ MARIS.

Em alguns momentos cheguei a folheá-lo, li algumas coisas, mas aquele período foi muito difícil para a minha vida, eu estava sofrendo muito porque o meu esposo se mudara em agosto

para Brasília, foi cursar mestrado na UnB e nós nunca havíamos nos separado por tanto tempo, desde que nos casamos há mais de vinte e três anos, na época. Estávamos perdidos e não sabíamos lidar com tudo aquilo ainda. O meu consolo era trabalhar muito.

Em meados de janeiro de 2006, após as férias, ao retornar para Brasília ele levou-me junto, porque eu já havia feito alguns arranjos em um dos trabalhos, e em outros eu estava de recesso. Chegando a Brasília, descobri que devido às greves as inscrições do processo seletivo para o mestrado em educação ainda estavam abertas e decidi me inscrever para conhecer o tipo de provas, pois haviam me dito que eu só ia perder tempo e jogar dinheiro fora, era muito difícil passar. Ainda mais para quem veio do Maranhão e há muito tempo não estudava.

Entrei no site e li o edital, observei as áreas e busquei conhecer o nome dos professores. Após imprimir a lista com a relação dos professores do programa de pós-graduação, me pediram para escolher um para conhecermos através do currículo, então apontei o nome de uma mulher. Quando buscamos as informações, descobri que eu tinha aquele livro que aparecia como publicação dela. Então eu disse: é esta professora que quero para me orientar.

Voei, voei

Vi estrela piscando

A me chamar

Era

Estrela

Stella Maris

A me oferecer o céu

Do conhecimento

Que estive sempre a

Buscar.

Taveiro-Silva & Benício.

LISTA DE FIGURAS

Figura 5.1 - Mapa do percurso no Maranhão	60
Figura 5.2 - Povoado da Bacaba	61
Figura 5.3 - Moradia rural.....	62
Figura 5.4 - Escola João Marta de Sousa	63
Figura 5.5 - Salão auxiliar da escola João Marta de Sousa.....	63
Figura 5.6 - Prédio escolar.....	64
Figura 5.7 - Placa de identificação	64
Figura 5.8 - Mural	64
Figura 5.9 - Lousa.....	64
Figura 5.10 - Material didático-pedagógico	64
Figura 5.11 - Avenida Beira Rio.....	66
Figura 5.12 - Cais do porto	66
Figura 5.13 - Rio Tocantins	66
Figura 5.14 - Portal da Amazônia Legal em Imperatriz	67
Figura 5.15 - Mapa do Estado do Maranhão	68
Figura 5.16 - Cocal	71
Figura 5.17 - Coco babaçu aberto	71
Figura 6.1 - Palmeira de babaçu com cacho.....	79
Figura 6.2 - Palmeiral	79
Figura 6.3 - Quebradeira de coco.....	79
Figura 6.4 - Ferramentas relacionadas à quebra do coco.....	79
Figura 6.5 - Moradores da Esperantina pilando arroz em dupla.....	80
Figura 6.6 - Minha escola da segunda série	88
Figura 6.7 - Banco rústico.....	88
Figura 6.8 - Dona Laurinda.....	90
Figura 6.9 - Lembrança escolar (4ª série).....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação de traços graduais e descontínuos de palavras contidas no capítulo cinco deste trabalho.	45
Quadro 2 - Demonstrativo de variantes.....	46
Quadro 3 - Análise de algumas palavras contidas no capítulo cinco deste trabalho.....	48
Quadro 4 - Síntese da relação entre questões, objetivos, subserções e procedimentos de pesquisa.....	35

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valor do rendimento real médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio – Brasil e grandes regiões – 1991/2000	53
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do Domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004	58

LISTA DE ABREVIATURAS

ALUMAR – Consórcio de Alumínio do Maranhão

CHESF – Companhia Hidroelétrica do Vale do São Francisco

DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais - do INEP/MEC

ELETRONORTE – Centrais Elétricas do Norte do Brasil

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a Cultura.

RESUMO

Este estudo é sobre o letramento de uma pessoa e o seu percurso, iniciado em uma “escola” rural precária até chegar à Universidade, como aluna e depois como professora. Letramento é entendido como um conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade. A principal base de dados desta investigação é a história de vida de um sujeito. Desta forma, consideramos os relatos autobiográficos do sujeito, que é uma pessoa de origem rural, sem recursos financeiros, que teve que trabalhar desde muito cedo, oriunda de uma família sem escolarização, com déficit idade-série e atraso escolar. Buscamos subsídios para a realização deste estudo na pesquisa qualitativa e na metodologia etnográfica. A abordagem autobiográfica se constituiu no método utilizado para a realização do mesmo. Assim sendo, o classificamos como um estudo de caso autobiográfico-etnográfico educacional. A base teórica é formada por um breve estudo sobre a zona rural, o letramento como prática social e a sociolingüística. Na história de vida, identificamos e analisamos extratos relacionados às condições socioeconômicas e socioculturais, ao envolvimento da família, às atitudes do professor e à motivação. Nas análises buscamos compreender a influência ou a importância que esses aspectos têm no processo de letramento de um educando. Neste caso, no processo de letramento da pesquisadora-pesquisada. Acreditamos ser este estudo uma excelente oportunidade para se refletir como o letramento se relaciona com as práticas sociais de oralidade e de escolarização e, como estas se relacionam com as condições socioeconômicas e as instituições sociais, como a família.

Palavras-chave: letramento; história de vida; escola rural; estudo de caso.

ABSTRACT

This study is about the biography of a teacher on her way toward literacy, from her precarious rural school until the university. Literacy can be seen as a group of social practices related with the use, function and the impact of the writing on society. The main data base for this investigation is a person life history. In this way, we consider autobiographical reports of this person, who is from a poor rural area. This person started working at age 5 as she came from a poor and illiterate family, when she finally started school, she was older than her colleagues. This study is based on qualitative research and on the ethnographic method. The autobiographical approach is the method used to do this study. Thus, we classify it as a biographical educational-ethnographical case study. Its theoretical basis is composed by a short study about rural area, the literacy as social practice and sociolinguistics. In the life history we identified and analyzed extracts related with socioeconomic and sociocultural status. Moreover, we analyzed family relationship, attitudes and motivation of the teachers. During the analysis we tried to identify the influence that these aspects on the literacy process of a student. We believe that this study will be a great opportunity to think about how literacy is related with orality social practices and how these practices are related with socioeconomic status and family involvement.

Key-words: literacy, life history, rural school, case study.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	23
2.1 INTRODUÇÃO.....	23
2.2 PESQUISA QUALITATIVA	23
2.3 ESTUDO DE CASO AUTOBIOGRÁFICO-ETNOGRÁFICO EDUCACIONAL.....	25
2.4 O SUJEITO DA PESQUISA	27
2.5 O CAMINHO PERCORRIDO.....	28
2.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	30
2.7 ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	31
2.7.1 Perguntas Exploratórias	32
2.7.2 Objetivo Geral.....	33
2.7.3 Objetivos Específicos.....	33
2.7.4 Asserção Geral.....	34
2.7.5 Subasserções	34
3 LETRAMENTO	36
3.1 INTRODUÇÃO.....	36
3.2 LETRAMENTO: DADOS HISTÓRICOS	36
3.3 LETRAMENTO NUMA CONCEPÇÃO MAIS ATUAL	38
3.4 O LETRAMENTO E A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA.....	39
3.4.1 O papel da escola	42
3.4.2 O papel do professor	44
3.4.3 A formação lingüística do professor alfabetizador	46
4 O BRASIL RURAL E O LETRAMENTO.....	50
4.1 INTRODUÇÃO.....	50
4.2 O QUE É O CAMPO.....	50
4.3 QUEM VIVE NO CAMPO?.....	51
4.4 A ECONOMIA NO CAMPO	52
4.4.1 Dados Econômicos do Maranhão.....	54

4.5 EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL	56
5 CONHECENDO O CONTEXTO	60
5.1 INTRODUÇÃO	60
5.2 ORIGEM	60
5.3 IMPERATRIZ	66
5.4 O MARANHÃO: UM BERÇO NOBRE	68
5.4.1 Terra das Palmeiras	71
6 A HISTÓRIA DA MINHA VIDA E A VIDA DA MINHA HISTÓRIA	74
6.1 INTRODUÇÃO	74
6.2 UMA VIDA E SEUS CONDICIONANTES	74
6.2.1 O óbvio destino	75
6.2.2 Sonhar...Já é um bom começo!	79
6.2.3 A revoada	83
6.2.4 Pedras que calçam caminhos	94
6.2.5 Flores que desabrocham entre espinhos	96
6.2.6 O fazer pedagógico	97
6.2.7 Colégio Adventista de Imperatriz	98
6.3 MINHA FAMÍLIA	102
7 ANÁLISE DO PERCURSO DO LETRAMENTO	104
7.1 INTRODUÇÃO	104
7.2 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS	105
7.3 CONDIÇÕES SOCIOCULTURAIS	110
7.4 ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA	120
7.5 ATITUDES DO PROFESSOR	128
7.6 MOTIVAÇÃO	133
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	140
REFRÊNCIAS	147
APÊNDICE	152
APÊNDICE A – Estrela / Stella (texto completo)	153
ANEXOS	157
ANEXO A – Lembrança escolar	158

ANEXO B – Página de um livro contábil datado de 1913	157
ANEXO C – Atestado médico datado de 30/03/1974	160

1 INTRODUÇÃO

“Nada melhor do que a própria experiência para se entender a importância da vivência em sala de aula nos primeiros anos, ou nos anos iniciais”.

(Autoria própria)

O Brasil é um país com uma grande extensão territorial, fato esse que dificulta o desenvolvimento de algumas regiões e isto afeta o país como um todo. As desigualdades sociais e regionais são muito grandes e existem contradições profundas em seu sistema social (PRETTO, 2007). Não se pode afirmar que parte do país seja realmente bem desenvolvida, pois em todas as regiões existem marcas do descaso do governo. O desenvolvimento de uma nação passa prioritariamente pela educação. O governo do Brasil, com a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - 9394/96, Art.32, incisos I a IV), assegura ao povo o direito à educação. Porém, os resultados que a educação brasileira apresenta não são satisfatórios (INEP, 2006).

Em 1960 o Brasil e a Coreia do Sul eram típicas regiões subdesenvolvidas e atoladas em índices socioeconômicos sofríveis, com taxas de analfabetismo perto de 35%. O Brasil apresentava uma vantagem com relação à renda per capita que era o dobro da coreana. Bastou um pouco mais de 40 anos para a Coreia ultrapassar o Brasil. Além de superar a guerra civil que exterminou um milhão de pessoas, sua renda per capita cresceu quase 20 vezes e a população alcançou um invejável patamar de vida. Eles erradicaram o analfabetismo e colocaram mais de 80% dos jovens na Universidade. A Coreia está entre os primeiros cinco países, em pesquisa realizada pela OCDE¹, enquanto que o Brasil oscila entre o último e o penúltimo lugar. Diante do exposto, fica evidente o tamanho da defasagem brasileira na educação (WEINBERG, 2005).

Os índices de analfabetismo e analfabetismo funcional² no Brasil continuam preocupantes. De acordo com um dos palestrantes da UNESCO – Pronunciamento: "O

¹ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

² São considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo (séries concluídas).

analfabetismo: Propostas para a sua erradicação" (2004), "a alfabetização, em particular, constitui um motor para a expansão econômica e, ao mesmo tempo, mola propulsora de desenvolvimento social e político", que se traduz em desenvolvimento humano. Freire (1980) vê a alfabetização como algo que pode levar o analfabeto a organizar e a refletir sobre seu pensamento, desenvolvendo assim uma consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação. E Kleiman (2006) entende esse tipo de alfabetização como letramento que pode acontecer em agências como: igrejas, família, comunidades e trabalho, dentre outras, porém a escola se constitui a principal delas.

Não obstante, o que se constata no Brasil, a cada avaliação, é um sistema educacional longe do ideal desejável (INEP, 2007a). Na zona urbana a escola tem se mostrado fraca e na zona rural ou nas periferias das grandes cidades, as que existem são deficientes.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar o percurso de letramento de um sujeito do Estado do Maranhão. Na tentativa de entender como ocorre a construção do letramento de uma pessoa que iniciou esse percurso na zona rural e o continuou na zona urbana, conseguindo ultrapassar todas as dificuldades relacionadas a esse percurso tais como: estudar em escolas precárias, ser filha de pais analfabetos com condições econômicas desfavoráveis, ter que dividir, desde muito cedo, o tempo entre trabalho e estudo, e conseguir chegar à universidade como aluna e como professora.

A principal motivação para a realização deste estudo de caso autobiográfico-etnográfico educacional foi o desejo de apresentar um exemplo de como se processa o letramento das classes desfavorecidas no Brasil, principalmente na zona rural.

Este estudo está dividido em cinco partes. No capítulo um está a "Introdução", no capítulo dois, "Delineamento da pesquisa", é descrita a metodologia utilizada, um estudo de caso autobiográfico-etnográfico educacional, é apresentado o sujeito da pesquisa, o caminho percorrido, a organização e a análise dos dados e a estratégia de pesquisa: perguntas exploratórias, objetivo geral e específicos, asserção geral e subasserções.

O capítulo três, “Letramento”, são apresentados alguns dados históricos sobre o letramento e como ele é entendido mais recentemente. Trata também da variação lingüística e de qual é o papel da escola e do professor para a questão da linguagem. Ademais, aborda a questão da formação do professor alfabetizador/letrador.

No capítulo quatro, “O Brasil Rural e o letramento”, procura mostrar o que é o campo, quem vive nele, a economia no campo, a educação na zona rural e alguns dados do estado do Maranhão.

No capítulo cinco, “Conhecendo o contexto”, é feita uma síntese do contexto onde viveu a pesquisadora-pesquisada, desde os primeiros municípios até a cidade de Imperatriz, que representa a maior permanência da mesma, e do Estado do Maranhão, que é o único Estado onde ela viveu.

No capítulo seis, “A história da minha vida e a vida da minha história” é apresentada a trajetória de vida e as principais partes do percurso de letramento da pesquisadora-pesquisada ocorrido nas seguintes agências de letramento: família, escola, igreja e trabalho. Nesse capítulo é apresentada também a família da pesquisadora-pesquisada.

No capítulo sete, “Análise do percurso do letramento”, a análise é feita a partir de cinco tópicos eleitos de acordo com as perguntas exploratórias e os objetivos desse estudo: (1) condições socioeconômicas; (2) condições socioculturais; (3) o envolvimento da família; (4) as atitudes do professor e (5) motivação.

O capítulo oito, “Algumas Considerações” é composto pela síntese das discussões e análises dos capítulos anteriores, principalmente do capítulo sete, onde ocorreu a análise dos dados (fragmentos da história de vida), as considerações e conclusões da pesquisadora-pesquisada sobre o estudo. São registradas, ainda algumas contribuições e sugestões.

Em seguida encontram-se as referências, o apêndice (texto considerado interessante) e anexos (alguns documentos e fotografias comprobatórios de alguns acontecimentos do relato contido no capítulo seis).

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

“Se não se penetra no covil do tigre, não se lhe pode apanhar as crias”.
(Provérbio chinês)

2.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é abordar a pesquisa qualitativa e, em particular, o estudo de caso, de forma sintética. Nele registramos as perguntas exploratórias, os objetivos geral e específicos, a asserção³ geral e as subasserções, descrevemos os procedimentos utilizados para a realização deste estudo, apresentamos um quadro que sintetiza a relação das perguntas exploratórias com os objetivos específicos e as subasserções. No item 2.5 deste capítulo os registros serão feitos na primeira pessoa do singular.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA

Com a afirmação de que a realidade pode ser percebida de *perspectivas diferentes*, a inferência que podemos fazer aqui é de que há, nessa afirmação, abertura de precedentes ou se pressupõe a abertura de possibilidades de realização de vários outros tipos de estudos qualitativos, desde que sejam observados os princípios básicos da pesquisa qualitativa. Entre esses princípios sobressai-se o da observação dos fatos revelados e a percepção dos que não foram, a fim de que a realidade seja percebida em seu *locus* a partir do olhar e dos filtros apoiados na subjetividade do pesquisador, sem, contudo, perder a capacidade de enxergá-la de forma objetiva e sistematizada.

³ Segundo Erickson (*apud* SOUSA, 2006, p. 11), asserções são proposições empíricas que o pesquisador pode levantar ao longo de sua pesquisa, isto é, ao longo de todo o trabalho de investigação e construção das informações.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX. Novos estudos e sua divulgação a tornaram mais conhecida nas décadas de 1960 e 1970. E, nas duas últimas décadas, ela tem se consolidado, passando a ser muito utilizada na investigação em educação.

De acordo com esses mesmos autores, a investigação qualitativa tem cinco características essenciais:

1. A fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento de coleta dos mesmos;
2. Os dados recolhidos são de caráter descritivo;
3. Os investigadores se interessam mais pelo processo em si do que pelos resultados;
4. A análise é feita de forma indutiva;
5. O principal interesse do investigador é compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

A evidência é que na investigação qualitativa as ações não são previamente planejadas, para então serem aplicadas. Elas vão se delineando de acordo com os acontecimentos do contexto ou do objeto pesquisado. Mesmo porque nem sempre o que é apresentado ao investigador pelos participantes é a realidade. Essa poderá vir a ser descoberta no decorrer da investigação pela observação sistemática dos mínimos detalhes das ações praticadas. Dessa forma os passos são dados de acordo com as necessidades que vão surgindo no dia-dia e em cada fase da investigação.

Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa se fundamenta na pressuposição de que a percepção da realidade pode acontecer em perspectivas diferentes, porém nenhuma é superior ou mais verdadeira do que a outra. E que a pesquisa pode assumir várias formas, destacando-se, duas entre as que vêm ganhando aceitação e credibilidade na área da educação com as questões relacionadas à escola – a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

A pesquisa etnográfica pode ocorrer tanto em um contexto micro quanto em um contexto macro. Uma pesquisa etnográfica realizada em um contexto macro compreende a realização de

um estudo mais completo, mais amplo e mais abrangente, o que exige uma duração maior. Já uma pesquisa etnográfica em um contexto micro é mais restrita e pode ser realizada em um curto espaço de tempo, como é o caso desta pesquisa. Porém, esse fato não minimiza a importância do estudo (ANDRÉ, 2006).

A pesquisa de base etnográfica parece-nos ser a mais acertada para nos orientar na nossa tarefa, pois os seus pressupostos nos fornecem os subsídios suficientes para revelar a subjetividade da pesquisadora-pesquisada com a qual se deseja interagir. Sobretudo se as ações forem desenvolvidas de forma criteriosa, como postulam Bogdan e Biklen (1994, p.49):

os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...] examinando com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Assim sendo, a análise micro-etnográfica educacional nos auxiliará a compreender como os acontecimentos do percurso de vida da pesquisadora-pesquisada contribuíram (ou não) para a construção do seu letramento. Ela focaliza uma situação específica e particular procurando descobrir o que há de mais relevante no percurso de vida do sujeito deste estudo e que venha contribuir para a compreensão do que influenciou o processo de letramento do mesmo.

Podemos dizer assim que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso etnográfico educacional, mas não apenas isso.

2.3 ESTUDO DE CASO AUTOBIOGRÁFICO-ETNOGRÁFICO EDUCACIONAL

Street (1993) afirma que, se queremos entender de perto a forma como as relações familiares e o letramento figuram no dia-a-dia das pessoas, é usual focar no indivíduo e em sua família. Nesse sentido, o olhar se dirige para um caso em particular, para uma trajetória única que se passa em um dado tempo e espaço, histórico e culturalmente definidos.

Para Stake apud André (1995) a metodologia do estudo de caso é ideal quando se quer entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade.

Considerando que este estudo visa investigar o fenômeno do letramento a partir do relato de vida de uma pessoa, no caso da própria pesquisadora, com o intuito de compreender os sentidos que o mundo escrito e as práticas sociais letradas foram adquirindo para ela é que o classificamos como um estudo de caso de cunho etnográfico. É o olhar da aluna, da filha, da educadora e da pesquisadora que nos interessa, nessa tarefa de perceber que fatos e que circunstâncias influenciam o letramento.

Consideramo-lo ainda como um estudo de caso autobiográfico-etnográfico educacional, porque pretende a compreensão da realidade, buscando identificar e compreender a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente aqueles que dizem respeito à inserção da pesquisadora-pesquisada no mundo letrado. Pois “pode-se utilizar, na pesquisa atual sobre o letramento, metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhe como são essas práticas” (KLEIMAN, 2006, p. 17).

O entendimento da construção do conhecimento sob essa perspectiva fornece subsídios suficientes para ajudar a responder os questionamentos acerca do tema, qual seja: os percursos (ou incursos) de letramento vivenciados por uma pessoa desde a infância até a adultez, sendo a trajetória de vida da própria pesquisadora o *locus* da pesquisa.

Nóvoa (2000) afirma que nos estudos biográficos é possível “compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida”. Para ele,

só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidencia o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade num diálogo com os seus contextos. (p.116).

Contextos esses que no caso desta investigação revelam a constituição da identidade de leitora-escritora da pesquisadora-pesquisada. Assim, interessa-nos compreender esse percurso de forma holística e profunda, buscando apreender as complexas relações que tecem o quadro de uma vida vivida, sentida e pensada, buscando desvelar os significados e os sentidos atribuídos às experiências vivenciadas, uma vez que, como afirma Pierre Diminiché (1990, p. 176 apud

NÓVOA, 2000), “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação” e, continuando, ele afirma ainda que “o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam” (p. 24).

Nesse sentido, a trajetória de vida da pesquisadora se traduz em um terreno fértil para esta investigação acerca da constituição da pesquisadora-pesquisada letrada, ou seja, da investigação de um percurso de construção do letramento.

2.4 O SUJEITO DA PESQUISA

Investigar o percurso de letramento de uma pessoa implica que sejam levantados os elementos que contribuem para que esta investigação seja efetivada. Os pressupostos da pesquisa etnográfica asseguram que os objetivos e as asserções elaboradas para um estudo podem ir se delineando ao longo do processo de pesquisa. Neste caso, o sujeito e o campo de pesquisa se reconfiguraram passando a ser o próprio percurso vivido e sentido pela pesquisadora – a sua história de vida – uma vez que é muito rica e desafiadora.

Desta forma, a pesquisadora passou a estudar o seu próprio caso, passando a ser a pesquisadora-pesquisada, pois como afirma Nóvoa (2000, p.115):

ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Para André (1995), no estudo de caso o pesquisador se constitui o principal instrumento de pesquisa e neste auto-estudo de caso ele é não só o principal instrumento como também o próprio sujeito pesquisado, que procurando um certo distanciamento metodológico e um olhar de “estranhamento” sobre a sua própria experiência, passa a pesquisar o seu próprio percurso de

filha, aluna e pesquisadora, buscando compreender o seu processo de formação escolar e de letramento.

Portanto, a trajetória de vida escolhida para ser investigada foi a da própria pesquisadora, embora pudesse ter sido a trajetória de outra pessoa que poderia ter sido deliberadamente escolhida, flexibilidade que a pesquisa qualitativa oferece. Contudo, optamos por centrar nossas análises na trajetória da pesquisadora, visto que o seu percurso de letramento é extremamente rico, dado as experiências vividas, o conhecimento construído e a posição social e cultural alcançadas. Por tudo isso, esse percurso pode se constituir em um excelente modo de compreender o processo de constituição do sujeito letrado e sua inserção no mundo escolarizado, tanto do ponto de vista do aprendiz quanto do professor. Ao longo da pesquisa e da análise dessa trajetória é possível perceber como os papéis e as condições do sujeito (de filha e aluna) implicam no processo de letramento, papéis esses que também identificam a pesquisadora-pesquisada.

A trajetória é desafiadora por mostrar que, a despeito de determinados contextos socioculturais, o letramento da pesquisadora-pesquisada se efetivou. A trajetória deixa entrever, ainda, um Brasil que não é oficialmente mostrado, mas que existe e é expressivo. É o Brasil dos desfavorecidos, especialmente dos moradores da zona rural.

Esta pode ser uma excelente oportunidade para se ver como o letramento se relaciona com as práticas sociais de oralidade e de escolarização e, como essas se relacionam com as condições socioeconômicas e as instituições sociais, como a família.

2.5 O CAMINHO PERCORRIDO

Para arquitetar a presente estrutura teórico-metodológica da pesquisa, inicialmente comecei com o registro do relato da história de vida da autora, ao mesmo tempo em que procedia a um levantamento bibliográfico sobre a relação entre pesquisa e história de vida. Em seguida, fiz um levantamento histórico-demográfico do Estado do Maranhão, contexto onde a pesquisadora-

pesquisada nasceu e ainda vive, recorrendo a autores que me permitissem refletir sobre as características inerentes à área rural, seus habitantes, sua organização e a escolarização nesse contexto. Concomitantemente, realizei um estudo acerca do letramento e sua relação com as práticas sociais desenvolvidas na sociedade, buscando compreender os usos e as funções da escrita no contexto de uso, bem como as implicações disso para o processo de letramento de um sujeito.

No decorrer da pesquisa e de modo mais consolidado na análise dos dados, tivemos que nos alternar em dois papéis distintos: o de pesquisadora e o de aluna-pesquisada, para realizá-la fazendo uso dos pressupostos da pesquisa qualitativa.

Para (ANDRÉ, 1995) a fenomenologia⁴ está nas raízes dos estudos qualitativos. Um dos princípios básicos da fenomenologia é o de que o observador deve tentar se colocar no lugar do outro para tentar entender melhor a realidade. E popularmente é dito que é difícil se colocar no lugar do outro; porém, pude perceber que é difícil se colocar no seu próprio lugar também. Olhar para dentro de si e resgatar a própria história, não é uma tarefa fácil e se torna mais difícil ainda quando dessa história deve-se resgatar fatos/acometimentos que mereçam destaque pelo significado e pela contribuição que podem dar para uma pesquisa sobre letramento no momento atual. Pois não é simples a seleção dos acontecimentos e a identificação da riqueza dos detalhes, que podem ser muitos, isso se constituiu em um dos os maiores entraves para a realização deste estudo.

O desenrolar desse trabalho se caracterizou pelas surpresas que surgiram a cada etapa. Após a qualificação do projeto de pesquisa, vivi um período de uns trinta dias em estado de choque. Não que o evento tenha sido tão ruim assim. É que, dada a minha inexperiência, a expectativa para a qualificação foi grande. Em seguida veio a sugestão feita pela banca, de alteração do trabalho. Até que tudo isso fosse processado fez-se necessário um tempo considerável. Eu teria de reorganizar, replanejar e praticamente iniciar um novo projeto – um estudo de caso, uma vez que, a princípio, cabia a mim tomar a decisão de aceitar ou não o duplo papel de ser a pesquisadora e o sujeito-pesquisado. Durou tanto tempo a auto-indagação que não

⁴ Fenomenologia, faz uso de regras formais dirigidas especialmente ao fenômeno (FAZENDA, 2006 p.62)

sei precisar, exatamente, quando aceitei o desafio, só sei que uma parte de mim queria e a outra rejeitava. Mas no íntimo gostei muito da sugestão e a minha orientadora também.

O desafio foi lançado e uma vez aceito os trabalhos foram começados. Inicialmente foi meio estranho escrever sobre mim mesma como se eu fosse uma outra pessoa, mas com a continuação, foi-se tornando mais viável a realização de tal atividade sem a interferência na fidedignidade dos acontecimentos.

Uma folha para existir são necessárias duas faces; dois lados. Assim é a vida, formada do passado e do presente e, embora sejam fases tão distintas da vida, elas são dependentes uma da outra. Foi essa condição que possibilitou o lado presente falar do outro lado, o passado; exatamente como ele aconteceu, para posterior identificação e levantamento de pontos relevantes que podem (ou não) contribuir para a formação ou transformação das práticas sócio-educativas e culturais dos compatriotas que vivem nas mesmas condições ou experiências semelhantes às aqui relatadas.

Aos poucos as cenas fluíram e foram sendo registradas, a minha mente começou a resgatar detalhes e especificidades. Dessa forma os hiatos entre as cenas iam-se fechando, os elos fluindo e a corrente, aos poucos, se completando. É incrível como tudo ficou guardado em minha mente e eu nem percebia isso. São muitos os detalhes e a empolgação me fez, muitas vezes, atravessar a noite escrevendo. Em alguns momentos os acontecimentos eram tão engraçados que eu não conseguia me conter e foram inevitáveis as gargalhadas solitárias em plena madrugada. Poucas vezes tive que recorrer aos meus pais para confirmar algumas informações. Algumas vezes tive que proceder a uma análise de alguns documentos para assegurar a veracidade de alguns relatos concernentes a datas.

2.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A composição dos fragmentos e os relatos da história de vida da pesquisadora se converteram no produto principal desta investigação. As experiências foram relatadas com o

objetivo de se obter informações preliminares sobre a vida da pesquisadora-pesquisada e de seus pais, bem como a origem de sua formação escolar; se rural ou urbana.

Foram selecionados quarenta e um fragmentos para a análise e um para as considerações finais. A seleção dos trechos se deu, tendo em vista a natureza do estudo, que requer uma análise capaz de revelar fatos vivenciados no ambiente escolar, no ambiente familiar e no ambiente de trabalho: como ocorreram e que influências tiveram no percurso de letramento da pesquisadora-pesquisada neste estudo em cada contexto referido.

Os fragmentos selecionados para o capítulo sete, não seguem uma cronologia, eles estão dispostos de acordo com a importância que têm para cada asserção e objetivo específico elaborados.

Os fragmentos deste capítulo estão organizados da seguinte maneira:

- 1) aqueles que dizem respeito à relação entre condições socioeconômicas e o letramento;
- 2) aqueles acerca das condições socioculturais e o processo de letramento;
- 3) aqueles que revelam a participação da família no decorrer do processo de letramento e escolarização;
- 4) aqueles que se referem às atitudes do professor e suas implicações para o letramento do aluno;
- 5) aqueles que deixam entrever o papel da motivação pessoal para a inserção do sujeito no mundo letrado.

2.7 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Nóvoa (2000) afirma ser a história de vida uma metodologia de pesquisa. Acredito que neste estudo ela se configurou mais como uma estratégia (a principal) utilizada para a construção das informações, de modo que permitisse o estabelecimento de relações entre vida e

conhecimento, práticas sociais diversas e práticas letradas e suas implicações para a inserção da pesquisadora-pesquisada no mundo letrado.

Assim, a construção e análise das informações se basearam nos relatos da história de vida, assim como na descrição dos fatos, em documentos recolhidos e em fotografias que retratam o contexto. E a pesquisa será direcionada pelos seguintes tópicos:

2.7.1 Perguntas Exploratórias

No Brasil há muita gente que ainda vive em condições socioeconômicas e culturais semelhantes às que eu vivi na minha infância. Sofrem preconceitos diversos, não têm o acesso devido à escola e têm que trabalhar para contribuir com o sustento da família. Diante dessa lamentável realidade e na tentativa de encontrar possíveis respostas para tantos descaminhos trilhados por um número considerável de brasileiros, vários questionamentos podem ser feitos: Será que é esse tratamento de descaso e abandono que se tem a oferecer aos filhos desta pátria?

Se assim for, como pode esse país ter uma perspectiva de maior crescimento e desenvolvimento com a participação do seu povo? Há alguma política assistencial de qualidade? Que tipo de futuro está sendo “fabricado”? Será que a fábrica de analfabetos e/ou de indigentes ainda está funcionando nesse país? (OLIVETO, 2007)

Talvez seja necessária uma força-tarefa na educação e um entrelaçamento de ações de órgãos diversos, a fim de que haja realmente um trabalho que interfira, promova e provoque mudanças significativas na vida dos brasileiros que mais necessitam.

Nesse contexto, para a realização desse estudo servirão como norteadoras as seguintes perguntas:

- As condições socioeconômicas influenciam o letramento de um educando? Como?
- Que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa?

- O envolvimento da família⁵ contribui para o letramento dos filhos? Como?
- De que maneira a práxis de um professor interfere no letramento do aluno?
- A motivação⁶ pessoal aliada à do professor pode contribuir no processo de letramento? Como?

2.7.2 Objetivo Geral

Analisar circunstâncias de uma experiência de vida que contribuem para o processo de letramento.

2.7.3 Objetivos específicos

- Investigar como as condições socioeconômicas influenciam o letramento de um educando;
- Identificar que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa;
- Verificar como o envolvimento de uma família contribui para o letramento dos filhos;
- Analisar de que maneira a práxis de um professor contribui para o letramento do aluno;
- Examinar como a motivação pessoal aliada à práxis do professor pode influenciar o desempenho escolar do aluno e contribuir para o seu letramento.

⁵ Família é compreendida, nesse caso, como sendo principalmente os pais ou responsáveis (que cuidam da educação).

⁶ Motivação é entendida aqui como uma força interior que impulsiona a pessoa a agir a despeito da adversidade.

2.7.4 Asserção Geral

As condições socioeconômicas e culturais, a participação da família, as atitudes do professor para com os alunos e a motivação pessoal exercem grande influência no processo de letramento.

2.7.5 Subasserções

- Apesar de o Brasil ser considerado um país emergente, a maior parte do povo brasileiro vive em condições de pobreza, principalmente no Nordeste. Isso pode explicar o baixo rendimento escolar dos nordestinos;
- As interações sociais advindas da ampliação das redes sociais contraídas na escola, no trabalho e na comunidade exercem influência significativa no letramento de uma pessoa;
- A família geralmente é a primeira referência importante na vida da criança e ao valorizar o saber escolar e criar as condições materiais e emocionais para que os filhos freqüentem e persistam na escola, contribui decisivamente para o processo de letramento deles;
- Muitos professores dos anos iniciais, ao adotarem determinadas atitudes, não percebem que o trabalho pedagógico que realizam influencia o desempenho escolar dos alunos;
- A motivação pessoal aliada à práxis acolhedora e estimuladora do professor que acredita no potencial do aluno pode influenciar muito no desempenho escolar do mesmo, contribuindo, assim, para o seu letramento.

Neste capítulo fizemos uma opção teórico-metodológica pelo paradigma da pesquisa qualitativa, identificamos e justificamos a escolha da nossa pesquisada, bem como descrevemos os procedimentos adotados para a obtenção e análise dos dados. Descrevemos ainda como foi feita a seleção e a organização dos fragmentos para a análise dos dados, bem como as perguntas exploratórias, os objetivos geral e específicos, a asserção geral e as subasserções.

As análises foram facilitadas e melhor direcionadas pelas informações apresentadas no quadro resumo a seguir:

Quadro 4 Síntese da relação entre questões, objetivos, asserção, subasserções e procedimentos de pesquisa

Objetivo Geral: Analisar circunstâncias de uma experiência de vida que contribuem para o processo de letramento.			
Asserção Geral: As condições socioeconômicas e culturais, a participação da família, as atitudes do professor para com os alunos e a motivação pessoal exercem grande influência no processo de letramento.			
Questões de Pesquisa	Objetivos Específicos	Subasserções	Procedimentos
1. As condições socioeconômicas influenciam o letramento de um educando? Como?	1. Investigar como as condições socioeconômicas influenciam o letramento de um educando.	1. Apesar de o Brasil ser considerado um país emergente, a maior parte do povo brasileiro vive em condições de pobreza, principalmente no Nordeste. Isso pode explicar o baixo rendimento escolar dos nordestinos.	1. Verificar no relato de história de vida circunstâncias que me permitam responder a questão ou corroborar (ou não) a subasserção. Em virtude da natureza deste estudo, os procedimentos adotados foram os mesmos para todos os objetivos.
2. Que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa?	2. Identificar que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa.	2. As interações sociais advindas da ampliação das redes sociais contraídas na escola, no trabalho e na comunidade exercem influência significativa no letramento de uma pessoa.	Idem
3. O envolvimento da família ⁷ contribui para o letramento dos filhos? Como?	3. Verificar como o envolvimento de uma família contribui para o letramento dos filhos.	3. A família geralmente é a primeira referência importante na vida da criança e ao valorizar o saber escolar e criar as condições materiais e emocionais para que os filhos freqüentem e persistam na escola, contribui decisivamente para o processo de letramento deles.	Idem
4. De que maneira a práxis de um professor interfere no letramento do aluno?	4. Analisar de que maneira a práxis de um professor contribui para o letramento do aluno.	4. Muitos professores dos anos iniciais, ao adotarem determinadas atitudes, não percebem que o trabalho pedagógico que realizam influencia o desempenho escolar dos alunos.	Idem
5. A motivação ⁸ pessoal aliada à do professor pode contribuir no processo de letramento? Como?	5. Examinar como a motivação pessoal aliada à práxis do professor pode influenciar o desempenho escolar do aluno e contribuir para o seu letramento	5. A motivação pessoal aliada à práxis acolhedora e estimuladora do professor que acredita no potencial do aluno pode influenciar muito no desempenho escolar do mesmo, contribuindo, assim, para o seu letramento.	Idem

Quadro elaborado com base em LOBATO⁹, 2007

⁷ Família é compreendida, nesse caso, como sendo principalmente os pais ou responsáveis.

⁸ Motivação é entendida aqui como uma força interior que impulsiona a pessoa a agir a despeito da adversidade.

⁹ LOBATO, 2007 (Dissertação de mestrado).

3 LETRAMENTO

“Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser¹⁰”.
(Chong¹¹)

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo tratamos sobre o letramento: dados históricos, o que se entende por letramento atualmente, como a variação lingüística é tratada dentro da questão da linguagem, qual é o papel da escola e do professor com relação ao ensino da língua, como é a formação do professor alfabetizador e são apresentados alguns quadros com palavras de uma variação desprestigiada.

3.2 LETRAMENTO: DADOS HISTÓRICOS

A palavra letramento atualmente já é bem mais conhecida, usada e compreendida do que há 21 anos quando Mary Kato fez referência a ela, pela primeira vez em um de seus livros. Em 1988, Tfoundi a usou mais especificamente dentro das fronteiras da educação. Ela buscava uma distinção entre letramento e alfabetização. Em 1995, ela mesma volta ao tema em um outro livro intitulado “Alfabetização e Letramento” e Ângela Kleiman lança um livro cujo tema é “Os significados do letramento”.

¹⁰ Última estrofe de um poema publicado em: McLAUGHLIN, M. & VOGT, M.E. Portfolios in Teacher Education. Newark, De: International Reading Association, 1996.

¹¹ Uma estudante norte-americana, de origem asiática.

Parecia urgente encontrar um termo que desse conta de nomear uma nova situação: as práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem apenas da codificação e decodificação do sistema de escrita. Um novo fenômeno que ia além do entendimento do significado tradicional de alfabetização. Segundo Soares (2004a p.34) “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”.

A necessidade de utilização desse novo conceito com o significado mais amplo, “ocorreu simultaneamente aqui no Brasil, na França, em Portugal, nos Estados Unidos e na Inglaterra” (SOARES, 2004b p.6), embora nesses dois últimos países a palavra letramento já fosse conhecida.

A palavra letramento em português é uma tradução da palavra inglesa literacy que pode ser mais bem entendida assim: Littera (palavra latina) = letra e o sufixo -cy que indica: qualidade, função ou estado. Dessa forma, Literacy é a “condição de ser letrado” (op cit p. 35).

Assim sendo, “ser letrado” passa ter significado diferente do que já era entendido em português anteriormente (SOARES, 2004a), que era o de um indivíduo ser conhecedor da literatura e de línguas. O adjetivo “letrado”, a partir do surgimento do novo significado do termo letramento, passa a denominar o estado ou condição da pessoa que domina a leitura e a escrita. Toma, então, o mesmo sentido de “literacy” que qualifica alguém que não só sabe ler e escrever, mas que usa a leitura e a escrita com frequência e de forma competente, fazendo isso no plano individual, mas principalmente nas práticas sociais diversas.

Para essa mesma autora, ser letrado implica em outras mudanças além da de o indivíduo passar a ser uma pessoa diferente por ter adquirido um outro “estado” ou uma outra “condição”. Ela afirma que uma pessoa letrada já não é mais a mesma e a mudança ocorre principalmente no que se refere às mudanças no que tange aos aspectos:

- (1) Social e cultural – passa a ter uma nova condição social e cultural;
- (2) Cognitivo – por assumir uma nova forma de pensar;

(3) Lingüístico – por passar a falar de forma diferente do analfabeto.

Pode-se dizer então, que uma pessoa que sabe ler e escrever e fazer uso dessas habilidades é uma pessoa diferente, social, cultural, cognitivo e lingüisticamente de outra que não domina a leitura e a escrita ou do seu próprio estado ou condição anterior.

Concordamos com essa autora, pois as mudanças que ela afirma ocorrer com uma pessoa considerada letrada ou em percurso de letramento, são mudanças identificadas na vida e nas práticas sociais da pesquisadora-pesquisada deste estudo.

3.3 LETRAMENTO NUMA CONCEPÇÃO MAIS ATUAL

Após a concepção do que seja “ser alfabetizado” passar por várias mudanças chegou-se à conclusão de que só ser alfabetizado sem fazer uso dos conhecimentos e/ou habilidades exigidas pela sociedade letrada não era suficiente. O letramento engloba também o uso do conhecimento adquirido nas práticas sociais diversas que o indivíduo participa dentro da comunidade onde vive (TFOUNI, 2005).

Nesse sentido, letramento, para essa mesma autora, compreende o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. E o processo de letramento é co-construído na comunidade, momento em que um molda o outro, ou seja, o letramento influencia as práticas sociais através dos eventos e as práticas sociais vão redimensionando o significado de ser letrado.

Essa inter-relação entre o indivíduo, seu letramento e as práticas sociais de que participa, resulta em uma resignificação do que seja o letramento.

Desta forma, a escolarização é apenas um dos domínios do letramento, talvez a forma mecânica da aquisição do conhecimento, mas a dinamicidade e significado desse conhecimento são construídos quando postos em prática nos diversos contextos.

3.4 O LETRAMENTO E A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

A linguagem humana não serve apenas para a transmissão de informações, ou seja, para apenas informar o interlocutor sobre algo ou mesmo transmitir conhecimento novo. O uso que fazemos da linguagem é uma construção social e vai ser influenciado por questões de ordem ideológica, histórica, geográfica e cultural.

O processo de ensino e aprendizagem da língua implica antes de tudo perguntar-se o que é linguagem, como ela funciona e que usos se pode fazer da mesma. Para Cagliari (2005, p. 30) “a linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante” e acrescentando ele diz ainda que “essa unidade de dupla face é o signo lingüístico”. Quando o aluno chega à escola ele já é um falante competente da sua língua e isso precisa ser levado em conta pelo professor. Todo falante, como nos ensina Cagliari (op. cit, p. 18), usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, sendo este, o reflexo da comunidade lingüística a que pertence.

Desse modo, a criança ou mesmo o adulto, sendo um falante nativo de uma língua chega à escola fazendo uso de um vocabulário e de regras gramaticais. O seu repertório sociolingüístico é construído a partir das interações que ela mantém com outras pessoas nos diversos domínios sociais. Bortoni-Ricardo (1985) chama essa interação entre os indivíduos de rede social.

A escola não pode desprezar essa realidade e esse conhecimento e deve considerá-los na sua tarefa de construir junto com o aluno novas funções, novos usos e compreensões da língua. Cagliari (2005) chama atenção para o fato de a língua ser um instrumento de poder e discriminação, pois alguns modos de falar são mais valorizados socialmente do que outros.

Para Bagno (2007) a variação nos modos de falar não se constitui em um “erro” de uso do português, por que “*não existe erro na língua*, o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são “acidentes de percurso”: Muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas.” Acrescentando, ele afirma que, “além disso, as línguas não mudam nem para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem se “deterioram”: elas simplesmente *variam e mudam.*” (grifos do autor).

A variação lingüista é, assim, um fenômeno constitutivo das línguas humanas e ocorre em todos os níveis. Provavelmente esse fenômeno tenderá a existir, independente de qualquer ação normativa.

A sociolingüista Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) compartilha da mesma visão de Bagno (op cit) quando diz que “erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua”. De acordo com essa teórica, essas diferenças entre variedades da língua com freqüência “se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola” (p.36).

Para trabalhar a questão da diversidade cultural e da variação lingüística, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que o ponto de partida é o processo interacional, em que todos os atores são observados nos papéis que assumem no processo. Buscando-se interpretar os significados que são atribuídos por eles às ações comunicativas que praticam. Somente a análise do processo dessa interação poderá revelar a importância que a variação lingüística e cultural tem na construção do processo educacional e o valor que as diferenças socioculturais têm para os outros atores do processo.

Para ela, a escola tem que tornar-se culturalmente sensível para lidar com a questão da diversidade cultural e com a variação lingüística dos alunos. Deve desenvolver uma diversidade de estratégias de envolvimento, fazendo com que a criança participe dos eventos de oralidade (de fala), e que ela seja ratificada como um falante legítimo. Mas ao mesmo tempo deve apresentar-lhe modelos e estilos monitorados da língua, pois a escola tem de aceitar e ser capaz de torná-la funcional. (op. cit. p. 209).

Portanto, o uso que se faz da língua vai depender do receptor, da mensagem e do contexto interacional. Assim, na sala de aula ou em qualquer outro espaço social, nos deparamos com uma grande variedade de uso da língua. Algumas regras orientam a interação e dependendo do contexto e do evento, a tensão é menor ou maior em relação à monitoração da fala. Se o professor estiver realizando atividades de letramento, constata-se um alto nível de monitoração de fala, pois está submetido a regras que exigem mais do seu comportamento verbal e não verbal. Já no

convívio do lar, a tensão em relação à monitoração da fala é bem menor, pois nesse contexto a cultura de oralidade tende a prevalecer.

Em virtude desses fatos, no Brasil a Língua Portuguesa é formada de muitas variedades, embora se acredite que no Brasil haja uma relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional. De acordo com Sousa (2006) pode se observar a existência de diferenças de pronúncias, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, o que nos permite identificar os falantes de comunidades lingüísticas em variadas regiões. Essas características também nos permitem identificar diferentes grupos sociais em uma mesma comunidade de fala.

O prestígio que certos dialetos têm em relação a outros está relacionado a fatores históricos e culturais que foram fazendo com que determinadas crenças e valores se cristalizassem, constituindo-se em um mito. Desse modo, os dialetos dos membros de uma comunidade de fala que possuem poder econômico e político são tratados com mais respeito e transmitem esses valores para o dialeto que falam. (2007) esclarece que, dessa forma, o dialeto desses membros são legitimados socialmente, passando a ser considerados como “corretos”, configurando, assim, o mito.

Desta maneira, os fatores econômicos e políticos vão interferir e definir qual dialeto vai ser considerado bom ou ruim, imprimindo um caráter ideológico, de julgamento de valor no processo, gerando com isso toda sorte de preconceitos. O alfabetizador precisa ter isso em conta e combater esse tipo de comportamento, uma vez que a fala, sobretudo, é um determinante da identidade de um grupo.

Soares (1993) afirma que:

Um ensino da língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, [...] para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (p. 78).

Para Bagno (2007) uma das tarefas do ensino de língua na escola é a discussão dos valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos que se faz da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a ser avaliada pela sociedade de forma positiva ou negativa.

Acrescentando, o autor diz que os processos de mudança e variação das línguas vivas são incessantes e ininterruptos. No Brasil, as variedades lingüísticas estigmatizadas constituem o repertório da maioria da nossa população, que há séculos é negligenciada pelas ações políticas dos sucessivos regimes políticos, especialmente no que diz respeito à educação formal.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 34), no Brasil, os dialetos das cidades litorâneas, criadas ao longo dos séculos XVI e XVII, como Salvador, Rio de Janeiro, Recife e Olinda, Fortaleza, São Luiz, João Pessoa, entre outras, é que foram se legitimando e se tornaram dialetos valorizados em detrimento dos dialetos das comunidades de fala do interior do país. A autora também esclarece que essas cidades estão voltadas geograficamente para a Europa e receberam, nos três primeiros séculos, um contingente imenso de portugueses, desenvolvendo, assim, falares mais próximos dos falares lusitanos.

Assim, é possível, ainda hoje, no Brasil, verificar que os dialetos mais valorizados sejam os usados nas regiões economicamente mais ricas, com destaque para as capitais. A gênese da legitimidade dos dialetos passa, assim, pelas causas históricas, econômicas e políticas, impulsionando a variação dialetal.

3.4.1 O papel da escola

Certa feita, em um final de tarde, quando uma das mães da educação infantil de uma conceituada escola da cidade de Imperatriz chegou para buscar o filho, ouviu a professora dele exclamando: *“mar muié tu já vei buská teu fñi, muié [...]!”*

Isso é motivo de preocupação. Pois mesmo estando em um momento de descontração em que era demonstrada certa amizade com aquela mãe, a professora fez uso de um linguajar que pode ser considerado fora de contexto, pelo papel social que assumia e pelo contexto social em

que estava inserida e, o fato da professora não monitorar a fala pode ter sido pelo desconhecimento da norma mais prestigiada. É dever do professor possuir os conhecimentos necessários para ser um colaborador no crescimento e na transformação que venha ocorrer na vida dos seus alunos. Inclusive no que concerne ao uso da língua materna.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) “a escola é por excelência, o *locus* – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas”.

No que tange à variação lingüística, verifica-se que a aquisição da língua-padrão em sala de aula onde os alunos estão expostos a modelos dessa variedade causa inquietações. Ademais, a pesquisa sociolingüística tem dado ênfase para as conseqüências educacionais dessa variação e ainda paira a incerteza da eficácia das escolas no ensino da variedade-padrão da língua (BORTONI-RICARDO, 2005).

Nas discussões acerca do papel da escola Soares (1993, p. 69) afirma:

[...] o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito lingüístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares as quais conquistam cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

Se o aluno vai à escola e não encontra parâmetro nenhum que venha contribuir com essa mudança, a escola não está cumprindo com o seu papel. Esse fato exerce muita influência no processo de letramento dos alunos.

Desta forma, a variação lingüística que o aluno faz uso deve ser valorizada, mas ele precisa conhecer a variação de prestígio para poder interagir com os falantes da mesma. Essa preocupação deveria ser maior para com os alunos da zona rural onde é mais difícil de acontecer interações sociais com falantes de variação diferente da deles, que é sem prestígio.

3.4.2 O papel do professor

É essencial que o professor tenha a percepção do papel social que exerce dentro do ambiente escolar, especialmente na sala de aula, e nas atividades pedagógicas em que mantém contato com os alunos. Pois a percepção que se tem do que seja ser professor é a de alguém com formação e experiência suficiente para orientar, monitorar e intermediar o processo ensino-aprendizagem em qualquer área de atuação a que ele se propõe.

De forma mais acentuada na alfabetização, que deve resultar em letramento, o professor se constitui um ‘modelo’ para o aluno, tem competência lingüística – é conhecedor das regras da língua-padrão e deve conhecer as variedades lingüísticas também – não é o aluno que deve ter essa responsabilidade. Com sua competência comunicativa ele tem condições de entender o que o aluno diz ao usar a língua que aprendeu anteriormente com a família e com os amigos, e naturalmente, é ele quem deve realizar o trabalho de monitoramento dos falares dos seus alunos, e de forma natural também, apresentar outros recursos comunicativos que os alunos gradativamente vão assimilando. Tais recursos adquiridos definem o monitoramento que os próprios alunos vão fazer em suas falas quando compararem o que ouvem do professor com o que falam. Assim sendo, vão ampliando suas competências comunicativas e adequando suas falas às situações e aos vários ambientes sociais que participam. Bortoni-Ricardo (2004) ressalta a responsabilidade do professor quando diz que a eles é conferida a obrigação de usar uma linguagem mais cuidadosa do que a dos alunos. Para Cazden (1991) é através da linguagem oral (fala) que os alunos mostram ao professor grande parte do que sabem e é, também, através dela que grande parte do ensino se realiza.

Será que os professores dessas classes estão preparados para realizar esse trabalho? Eles mesmos falam como deveriam? Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) diz que “até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante [...] das *diferenças* entre variedades da língua”; e, por outro lado, essa mesma autora pontua: “[...] nós professores, precisamos tomar plena consciência dos usos que fazemos de nossa língua, para podermos levar nossos alunos a fazerem o mesmo” (p. 105).

Stubbs (1987, p. 113) também faz uma observação importante a respeito da postura do professor como educador lingüista, diz ele: “os lingüistas são, com razão, reticentes em dizer aos

professores como devem comportar-se nas aulas. E Labov (1974, p. 72 citado em Lima, 1996) declara que ‘assim, o professor freqüentemente condenará os alunos em fortes termos moralísticos pelo uso de formas de fala que ele próprio usa freqüentemente, sem ter consciência disto’.

O continuum de oralidade-letramento que Bortoni-Ricardo (2004) nos apresenta, mostra que nas interações entre pessoas da zona rural com as da zona urbana se apresentam traços diferentes de variações lingüísticas que fazem uso. Alguns desses traços são encontrados somente no pólo rural-urbano.

Quadro 1 Classificação de traços graduais e descontínuos de palavras do capítulo 5 deste trabalho.

Nº	Variante ¹² do falar rural	Traço Gradual	Traço Descontínuo	Variante do falar urbano já padronizado
01	Maracunjá		X	Maracujá
02	Mudubim		X	Amendoim
03	Bassora		X	Vassoura
04	Ramu		X	Vamos
05	Istâmbu		X	Estômago
06	Fósqui		X	Fósforo
07	Cuma		X	Como
08	Muíé		X	Mulher
09	Padim		X	Padrinho
10	Foia		X	Folha
11	Tombéin		X	Também
12	Mió		X	Melhor
13	Fíi		X	Filho
14	Calvão		x	Carvão
15	Fumo		X	Fomos
16	Trabaiá		X	Trabalhar
17	Malmita		X	Marmita
18	Taiadas		X	Talhadas
19	Dus muleque	X		Dos moleques
20	Passarim		X	Passarinho
21	Páia		X	Palha

Baseado em Bortoni-Ricardo (2004)

¹² Variantes de falares, refere-se aos modos distintos de se fazer uso da língua. A **variação** de uma língua é a forma pela qual ela difere de outras formas da linguagem sistemática e coerentemente. Uma nação apresenta diversos traços de identificação, e um deles é a língua. Esta pode variar de acordo com alguns fatores, tais como o tempo, o espaço, o nível cultural e a situação em que um indivíduo se manifesta verbalmente, caracterizando, assim, os diversos falares (WIKIPEDIA. Disponível em:

3.4.3 A formação lingüística do professor alfabetizador

A formação do professor é algo primordial para o processo ensino-aprendizagem. E a forma como ela se dá também, porque isso pode ser determinante e interferir em sua prática pedagógica, especialmente para o processo de aquisição da linguagem pelo aluno no início da escolarização (BRZEZINSK, 1987; SOUSA, 2004).

E se nem todos os professores da zona urbana têm a formação necessária para o exercício da função de ensinar, o que dizer daqueles que trabalham na zona rural. Fato que pode causar sérias implicações no processo de letramento do aluno, inclusive para o letramento da pesquisadora pesquisada deste estudo.

Até mesmo a admissão ou a lotação do professor que inicia a jornada do aprender e do ensinar sistematizado deve acontecer com mais critério, ao contrário do que é praticado em muitas escolas. Pressupõe-se também que haja uma maior preocupação com a formação desse professor; a esse respeito podemos ler em Cagliari (2005 p. 13) que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”.

Se atentarmos para o que Freire (2004) nos adverte veremos que no processo de formação do professor, faz-se necessário uma preocupação em contribuir para que esse profissional incorpore em seu fazer pedagógico, a noção de que seus alunos possuem histórias e experiências, culturas, talentos e práticas lingüísticas que devem ser trazidas para a escola. Quando estes aspectos são desconsiderados o fracasso escolar é evidente. Exemplo de variantes entre os falares:

Quadro 2 Demonstrativo de Variantes

Nº	Variantes dos falares rurais	Variantes dos falares urbanos Já padronizados
01	Gãia	Ganha
02	Pruque	Porque
03	Amaincer	Amanhecer
04	Iscrivido	Escrito
05	Cumpade	Compadre
06	Relâmpu	Relâmpago
07	Vôzim	Avozinho
08	Pedacim	Pedacinho

Nº	Variantes dos falares rurais	Variantes dos falares urbanos Já padronizados
09	Pobrema/poblema	Problema
10	Abroba	Abóbora
11	mim dá	Dá-me
12	Vixi	Virgem

Baseado em Bortoni-Ricardo, 2004

Entretanto, independente da origem, se do meio rural ou urbano, nas discussões acerca do processo de formação do professor, a falta de domínio dos conteúdos lingüísticos vem sendo apontada por Lima (1996) como um dos agravantes do fracasso escolar. Nesse sentido, Cagliari (1983, p. 1) afirma:

O professor que vai ensinar Português, tem que saber Português. O resto se constitui em meios auxiliares, instrumentais do ensino. No ensino do Português, não há conhecimento lingüístico que o professor deve ter. As escolas de formação de professores com o passar do tempo, chegaram ao ponto atual em que há um excesso de preocupação com aspectos metodológicos, uma obsessão com questões de natureza psicológica, uma maluca visão de problemas fonoaudiológicos, escondendo a questão fundamental e indispensável ao ensino, que é fazer com que o professor saiba o que deve ensinar.

Pode-se perceber, então que a formação lingüística do professor tem sido, via de regra, negligenciada na escola de formação de professores, no nível do ensino médio, onde quase sempre é formado o alfabetizador (LIMA, 1996).

Além disso, para que haja a transformação do sistema educacional e mudança na postura dos professores (PRETTO, 2007), é necessário mudar as teorias pedagógicas que estão centradas em princípios já incompatíveis com a realidade atual; e podem ser incluídos aí também os currículos, programas, materiais didáticos, softwares educacionais e vídeos educativos. Afinal, estamos vivendo em um mundo contemporâneo e devemos procurar compreender os novos elementos que estão fazendo parte da realidade de nossos jovens, adolescentes e crianças.

O sistema educacional brasileiro precisa acompanhar as mudanças e renovar os paradigmas já obsoletos. Assim como a ciência moderna passou a trabalhar com outros

paradigmas após conhecer as teorias da relatividade de Einstein, faz-se necessário compreender os novos processos de aquisição e construção do conhecimento.

Sobretudo, o contexto educacional brasileiro ainda denuncia a permanência do desejo da burguesia contemporânea de “não lançar às massas as flores da cultura, e reservar apenas para o homem das classes superiores o completo desenvolvimento do espírito” (PONCE, 1998, p.171).

Radice (in PONCE, 1998) diz que o desejável era “um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão”.

Esse objetivo é perfeitamente alcançável com a escola que o Brasil está ofertando ao seu povo e, principalmente pelo que está ocorrendo na zona rural, que é responsável pela elevação do índice de defasagem escolar ocasionada pela falta de oferta de escolas para os colonos (IBGE, 2007). A falta de escolas tem sérias implicações para os moradores da zona rural, principalmente para o processo de letramento deles. Assim sendo, eles deixam de lutar por direitos que são seus, inclusive a escola e de tomar parte ativa em práticas sociais que lhes são necessárias.

Quadro 3 Análise de algumas palavras contidas no capítulo cinco deste trabalho.

Grupo	Palavras	Análise
01	Palha > paia Talhada > taiada Folha > foia Filho > ffi	Traço com caráter descontínuo; vocalização da consoante lateral /lh/.
02	Mulher > muié Trabalhar > trabaíá	Ocorrências típicas do pólo rural, realizadas por sujeitos não escolarizados; aqui há aplicação de duas regras: vocalização da consoante lateral /lh., perda do /r/ final. a primeira é caracterizado como traço descontínuo, a segunda, traço gradual.
03	Passarinho > passariu > Passarim Padrinho > padriu > padrim	Vocalização da consoante nasal /nh/. Supressão de ditongo em final de sílaba. Constituem-se em traços descontínuos.
04	Dos muleque	Sintagma nominal formado por núcleo nominal e determinante. Não ocorreu a regra de plural redundante, apenas o determinante flexionou. Traço gradual. Na palavra moleque há elevação de /o/ para /u/.
05	Vamos > ramu Como > Cuma	Variantes das palavras “vamos” e “como”, próprias de comunidades rurais.
06	Fomos > fumu	Perda do /s/ formador de plural e elevação de /o/ para /u/ , também na sílaba tônica, o que constitui traço descontínuo.

Grupo	Palavras	Análise
07	Marmita > malmita Carvão > calvão	Variantes das palavras “marmita” e “carvão”. A flutuação entre /l/ e /r/ pós vocálico, própria do contínuo rural.
08	Fósforo > fósqui Estômago > istâmbu	Redução de proparoxítonas para paroxítona, pela supressão de um segmento postônico, característica própria do português brasileiro, segundo Mattoso Câmara Jr., 2000. Elevação de /e/ para /i/ e /o/ para /u/.
09	Também > tombéim	Assimilação de /a/ e /o/ e ditongação nasal
10	Vassoura > bassora	Assimilação de consoantes homorgânicas, ou seja, de fonemas realizados na mesma zona de articulação. Monotogação do ditongo /ou/.
11	Melhor > Mió	Vocalização da consoante lateral palatal /lh/ e ocorre apócope do /r/ final.
12	Amendoim > Mudubim Maracujá > maracunjá	Variantes características do dialeto rural.

Baseado em Bortoni-Ricardo, 2004

No próximo capítulo discutimos questões conceituais e suas implicações para a noção de rural e urbano e as conseqüências disso para a oferta de ensino escolar no contexto rural, bem como as especificidades do letramento no contexto rural.

4 O BRASIL RURAL E O LETRAMENTO

“Espalhados por todo o interior, pode-se observar certos animais selvagens, machos e fêmeas, pálidos e tostados pelo sol, presos à terra que cavam e revolvem com obstinação insuperável. Contudo, possuem algo como fala articulada e quando se erguem deixam ver um ser humano. De fato são seres humanos... Graças a eles, os demais seres humanos não precisam semear, cultivar e colher para viver”.

(Luiz XIV¹³)

4.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre a vida no campo: o que é o campo, quem vive nas áreas rurais e como é essa vivência, sobre a economia e a educação na área rural. Fazemos também rápidas considerações sobre a economia, o analfabetismo e o letramento no Brasil focando o contexto rural.

4.2 O QUE É O CAMPO

Será que o “campo” deve ser concebido como o espaço que sobra das cidades, sem vida e quase desabitado? Para o INEP¹⁴ (2007b) o campo é um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por seus moradores. É o campo que provê a vida da cidade fornecendo a abundância dos alimentos necessários à sobrevivência dos povos. O campo é um celeiro de vida, nele é possível a interação da natureza com as pessoas e os animais.

¹³ Luiz XIV, rei da França. In: HOBSBAWM, Eric. Pessoas extraordinárias – resistência, rebelião e jazz. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

¹⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Nunes (2001) afirma que o Brasil é um dos poucos países do mundo que faz uma divisão radical que separa as cidades por um lado e o campo para o outro.

4.3 QUEM VIVE NO CAMPO?

Dados recentes sobre a distribuição espacial da população brasileira, resultado da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD), realizada em 2004 pelo IBGE¹⁵, revelaram que a população que vive no campo é expressiva e merece atenção. De acordo com essa pesquisa, em 25 anos o percentual de pessoas residindo na zona rural passou de 32% em 1980 para 17% em 2004, atingindo assim, uma redução de quase 50% do total anterior.

Esse resultado revela que o Brasil ainda tem 30,8 milhões de pessoas vivendo na zona rural. Este número pode até parecer pouco ao ser comparado com toda a população brasileira, que já ultrapassa 180 milhões de pessoas, mas é válido ressaltar que a população da zona rural brasileira chega quase a corresponder a toda população da Argentina, por exemplo, que é cerca de 38,3 milhões de pessoas. Contudo, se forem considerados os critérios de ruralidade, a localização dos municípios, o tamanho de sua população e a sua densidade demográfica, de acordo com Veiga (2001) esse número se eleva para 42%, ou seja, para 72 milhões de habitantes no campo.

Conforme esse mesmo autor a distribuição do contingente de habitantes da zona rural, por região, apresenta índices de variação muito altos. Com o mais baixo de 8% na Região Sudeste, que está entre as mais desenvolvidas do país e de 28,5% na Região Nordeste, que figura no outro lado do extremo de desenvolvimento regional – o último lugar.

Em uma reportagem da revista Veja Nunes (2001) diz que o IBGE considera que 20% da população brasileira moram no campo e 80% vive na cidade. Contudo, a mesma reportagem noticia os percentuais considerados por Veiga (2002). Para ele, somente 60% da população brasileira é da zona urbana, 30% é da zona rural e há uma faixa intermediária de 10% que corresponde a 17 milhões de pessoas que vivem no campo e figuram nas estatísticas como sendo

¹⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

residentes nas cidades. Por isso que essa autora afirma que os dados do governo muitas vezes são irreais. E recente pesquisa da EMBRAPA revelou que somente 0,25% do Brasil é urbano (BRASIL RURAL, 2006).

A classificação feita pelo professor José Eli da Veiga é fruto de um estágio que ele fez no exterior onde pôde constatar que os critérios para considerar uma população como sendo rural ou urbana não é o mesmo usado por aqui. No Brasil, basta ser morador de uma cidade para ser considerado urbano, mesmo que a cidade possua um número de habitantes inferior a 10.000 habitantes. Na Europa e nos Estados Unidos, a diferenciação entre ser urbano e ser rural leva em conta a densidade habitacional do município. Conforme Nunes (2001, p. 50), “as regiões consideradas urbanas possuem concentração acima de 150 habitantes por quilômetro quadrado”; é considerada também a forma de viver dos moradores. Se eles têm uma relação próxima com o meio ambiente, se possuem horta, se retiram os rendimentos da agricultura, eles podem ser considerados rurais, mas se usam transporte público, trabalham em escritórios e em empresas e fazem as compras básicas em supermercados, são considerados como moradores da zona urbana.

Essa mesma autora afirma ainda que nos países desenvolvidos as cidades recebem dois conceitos: rurais e urbanas. O Brasil é um dos poucos lugares do mundo onde a definição sobre o que é zona rural ou urbana não é feito obedecendo a critérios técnicos, mas conforme as conveniências políticas e fiscais.

4.4 A ECONOMIA NO CAMPO

Os dados apresentados pela PNAD/IBGE pontuam a desvantagem que a população rural tem em relação à população urbana, tanto no que se refere aos recursos financeiros (capital físico) quanto à escolaridade e frequência à escola (capital sociocultural).

Essa desvantagem é proveniente de vários fatores, sendo indicados como principais os indicadores educacionais, pois mesmo a educação da zona urbana não sendo de qualidade, exerce influências significativas e causa uma grande diferença na aquisição de capital físico entre

urbanistas e ruralistas. Em se tratando da média nacional, na zona rural 27% da população é considerada sem rendimento e pode-se inferir que a Região Nordeste contribui muito para se chegar a esses números, porque só nessa região mais de ¾ da população rural tem rendimento inferior a 1 salário mínimo. Conforme está demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Valor do rendimento real médio mensal das pessoas de 10 anos ou mais de idade, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio – Brasil e grandes regiões – 1991/2000

Regiões geográficas	Situação do domicílio (R\$)					
	Total		Urbana		Rural	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil	542,00	769,00	633,00	854,00	215,00	328,00
Norte	428,00	577,00	534,00	663,00	263,00	335,00
Nordeste	301,00	448,00	396,00	549,00	143,00	186,00
Sudeste	690,00	945,00	741,00	993,00	262,00	428,00
Sul	530,00	796,00	608,00	868,00	283,00	463,00
Centro-oeste	589,00	856,00	654,00	904,00	295,00	518,00

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1991/2000.

Sachs (2001) diz que o Brasil possui a mais extensa fronteira agrícola do mundo, isso se constitui uma peculiaridade. Apesar desse fato, o país demonstra não saber fazer bom uso do potencial que possui, pois enquanto promove uma agricultura moderna de grãos nas “fronteiras pioneiras do Oeste, que prescindem quase que inteiramente de mão-de-obra”, realiza uma colonização “socialmente capenga e ambientalmente predatória na Amazônia”. Dessa forma, joga uma quantidade muito grande de refugiados do campo nas cidades pequenas e grandes acrescentando o número de favelados, aumentando o exército de bóias-frias, deixando muitas famílias sem terras e sem perspectivas de urbanização efetiva e acesso à moradia e à saúde.

O latifúndio no Brasil passa de geração a geração e 80% da produção de grãos se concentra nas mãos de quatro empresas, o chamado grupo do 'ABCD' – Archer Daniels Midland (ADM), Bunge, Cargill e o grupo Dreyfus (BRASIL RURAL, 2006).

Em determinadas regiões do país é escassa a presença de grandes agricultores, a maioria da população sobrevive da agricultura familiar. Esse tipo de agricultura tem sido considerada como arcaica e como símbolo do atraso e do subdesenvolvimento.

Na luta contra o subdesenvolvimento e a pobreza, Veiga (2001) diz que esta última é uma conseqüência desastrosa da falta de políticas adequadas e que focalizam as classes dos desfavorecidos. Para ele, “o crescimento econômico está na base do combate à pobreza” (p.105). Isso sem considerar a taxa de mortalidade infantil. Sen (2000) menciona três itens básicos para a redução da pobreza no campo:

(1) a redução do grau de desigualdade, com o acesso à terra e à educação, que representam os maiores indicadores de desigualdade e se constituem “numa mistura essencialmente benéfica para o desenvolvimento”;

(2) redução das desvantagens históricas e geográficas que habilitem os pobres a produzirem mais e;

(3) o aumento da renda per capita.

A autora apresenta ainda “duas vias básicas de redução da pobreza”: que é a mediada pelo crescimento, pela expansão de serviços públicos como: saúde, educação, seguridade, segurança e transporte, entre outras e, a conduzida pelo custeio público, que é a oferta desses serviços à população.

Por outro lado, Nunes (2001) ressalta a importância de se definir com critérios e com clareza os limites entre o que é rural e urbano, pois da visão distorcida dessa definição, principalmente por parte do governo, pode advir diversas conseqüências como a falta de investimento no campo, devido à absorção dos recursos pela grande população da cidade. Dessa forma, uma das opções da população do campo ou das cidades rurais é imigrar para as cidades em busca de vida melhor e acabam povoando as favelas ou as periferias, morando em barracos que os faz se sentirem mais pobres ainda e muitos deles tornam-se violentos e participantes do crime organizado ou do tráfico.

4.4.1 Dados Econômicos do Maranhão

O Maranhão localiza-se na região brasileira que mais tem habitantes na zona rural (30,9%) – a região Nordeste. É o estado que possui a maior população no campo (28,5%) e

acumula uma das maiores taxas de analfabetismo funcional do Nordeste. Possui o menor IDH¹⁶ do Brasil (0,581) e é o estado mais pobre do país. Porém, o Maranhão é o estado que apresenta as melhores condições climáticas do Nordeste. É provido de riquezas naturais e potencial humano. Sabendo lidar com os “bens” que possui pode tornar-se uma grande potência; em um verdadeiro “berço de heróis”, como se lê numa das estrofes do seu hino (Wikipédia, 2007).

O processo de declínio econômico no Maranhão vem logo no início do século XX, o interesse nessa época voltou-se para a produção de café no oeste paulista. Os problemas ligados à agricultura e à indústria, que não conseguiam aumentar a capacidade financeira para superar as oscilações do mercado devido à falta de modernização do setor agrícola e fabril, sem o apoio do governo central e sem o implemento de uma política local que incentivasse e diversificasse a agricultura, deu-se continuidade às práticas primitivas de monocultura, latifúndios e extensão da pecuária.

Enfim, eram praticadas atividades agrícolas de subsistência, enquanto os antigos senhores tentavam salvar seus patrimônios priorizando a pecuária. A descoberta do babaçu, o couro, a mandioca e o algodão aliviaram um pouco as dívidas no período entre guerras, porém o estado continuou dependendo do mercado externo, sofrendo ainda, com a falta de transporte para escoar a produção. Houve, porém, uma pequena recuperação, a partir da década de 20, com a migração nordestina proveniente dos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí, que fugiam das secas e da crise econômica da cana-de-açúcar (MELO, 2006). Com o declínio da agricultura algodoeira e o êxodo rural, o Parque Fabril entra em crise.

A crise no Maranhão permanece e tem alcançado muitos setores, alguns deles são considerados cruciais, como o da educação que tem enfrentado greves constantes e produzido um desempenho insatisfatório dos estudantes maranhenses, interferido no desenvolvimento do estado.

É difícil justificar essa situação quando se sabe que o Maranhão tem um potencial natural singular e distinto dos demais estados dessa região. Foi implantada no Maranhão a Ferrovia Carajás, o estado tem um porto importante para a exportação, o Itaqui, possui grandes companhias instaladas em seu território como a ALUMAR e a Vale do Rio Doce; em Alcântara

¹⁶ Índice de Desenvolvimento Humano (cuja referência é 1,0)

fica uma Base de Lançamento Aeroespacial de Foguetes e há grande produção de soja no sul do estado.

A esperança do estado do Maranhão continua sendo o seu povo, que tem sobrevivido às disparidades e dificuldades na certeza de viver dias melhores e de ter condições de poder contribuir cada vez mais, de forma efetiva, para o crescimento de um estado tão promissor, mas que depende muito da vontade política de quem detém o poder – os governantes.

4.5 EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL

“[...] as dos burgueses o luxo e o requinte de sua clientela, as escolas dos pobres apresentam-se miseráveis como o próprio povo”.

(Cagliari)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (lei 9394/96), determina que seja assegurado à zona rural o direito a uma educação de qualidade, que respeite a diversidade cultural e reconheça a realidade do campo, de forma a garantir o atendimento adequado das necessidades educacionais das pessoas que ali vivem e trabalham.

São vários os fatores que contribuem para o mau desempenho e abandono da escola pelos alunos, entre eles pode-se evidenciar:

- Turmas multisseriadas e de unidocência;
- Professor que acumula, além da atividade docente, outras tarefas administrativas como limpeza do local, preparo da merenda escolar e outras;
- Ausência de capacitação específica dos professores;

- Falta de material pedagógico adequado;
- Ausência de infra-estrutura básica tanto material/física quanto de recursos humanos;
- Escolas isoladas;
- Professor com baixa escolaridade;
- Os salários tendem a ser menores (a metade dos professores é de zona urbana);
- Intensa rotatividade dos professores;
- Dificuldade de acesso à escola.

A maioria dos professores leigos está no Norte e no Nordeste, atuando no ensino fundamental da zona rural. Esta é uma realidade que tem contribuído sobremaneira para a decadência do ensino da zona rural (SILVA, MORAIS & BOF, 2006).

No Brasil não há preocupação com o ensino rural que se adapte às características desse meio, o que realmente acontece é apenas uma tentativa de reprodução da escola urbana na zona rural, e daí procede também a decadência da mesma (Passador, 2006).

Segundo Passador (2006) o artigo 28 da LDB diz que na oferta básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural, e de cada região, especialmente no que se refere a:

- a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- b) organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Dessa forma, se torna cada vez mais evidente que somente uma educação com objetivos especificamente voltados para o público alvo – nesse caso o agricultor e os filhos – é que vai ser capaz de despertar a capacidade de reflexão sobre o contexto em que ele está inserido. Uma

escola como uma fonte de suportes teóricos e de desafios para o agricultor que o auxilie a perceber a possibilidade de luta pelos seus direitos e que o estimule a alcançar o capital sociocultural e físico a que tem direito (Passador, 2006). O número de analfabetos na zona rural é bastante expressivo, principalmente na região Nordeste do país como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio– Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

Regiões geográficas	Taxa de analfabetismo (%)					
	Total		Urbano		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	10,3	8,7	29,8	25,8
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	26,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7,0	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-oeste	10,8	9,2	9,4	8,0	19,9	16,9

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004. Tabela elaborada pela DTDIE¹⁷

Esta tabela é baseada nos critérios de ruralidade adotados pelo Brasil, já discutidos neste capítulo, e que já estão sendo repensados pelo IBGE.

Cada vez mais se torna necessária a reformulação do sistema de ensino rural com as adequações pertinentes, evitando assim o retrocesso do processo ao desativar as escolas rurais e obrigar a população do meio rural a imigrar para a cidade que não tem demonstrado capacidade de educá-la e prepará-la para o mercado de trabalho rural nem urbano, apenas confirmando-a como marginalizada e afastando-a cada vez mais do Brasil econômico (NOVAES, 2001).

Para esse mesmo autor, o número de habitantes da zona rural é expressivo, é muita gente. A maioria deles vive à margem do “progresso”, sem acesso à escola. Quando os moradores da zona rural conseguem “entrar” na escola, geralmente ela é precária e incapaz de manter a frequência de muitos dos que a procuram.

¹⁷DTDIE - Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais - do Inep/MEC

Assim sendo, no Brasil o simples fato de se pertencer à zona rural já é quase um sinônimo de pobreza e de não escolarização. As letras e o campo não tem sido uma mistura de sucesso, não têm passeado juntas.

É necessária muita vontade política para se ter uma escola de qualidade na zona rural do Brasil.

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre o contexto rural, buscamos mostrar o que é considerado como campo, quem vive na área rural, as questões econômicas da zona rural e a educação.

No capítulo a seguir situamos o leitor no que concerne ao contexto no qual a pesquisadora-pesquisada vivenciou o percurso de toda a sua vida. Fazemos isso descrevendo as condições socioeconômicas e socioculturais do Estado do Maranhão, lugar onde ela nasceu e vive até hoje.

5 CONHECENDO O CONTEXTO

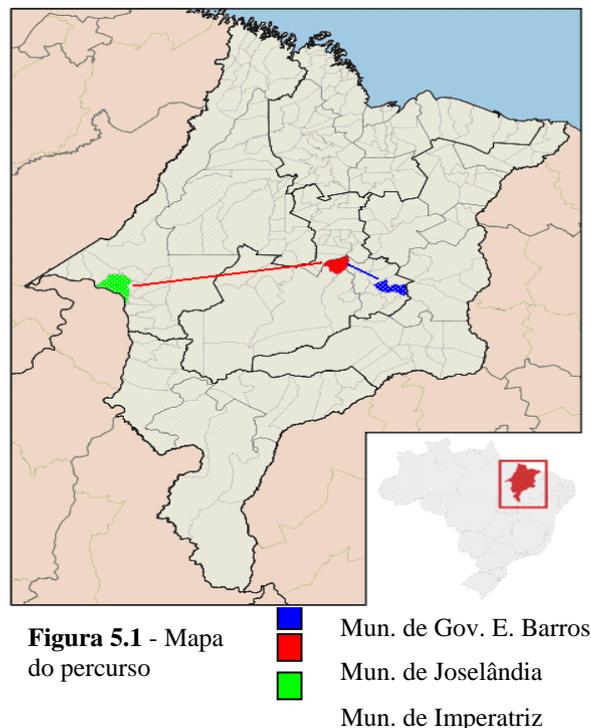
“Minha terra tem palmeiras, onde canta o sabiá, as aves que aqui gorgeariam, não gorgeariam como lá”.
(Gonçalves Dias)

5.1 INTRODUÇÃO

Iniciamos este capítulo apresentando o contexto-berço de toda a história de vida da pesquisadora-pesquisada objeto deste trabalho. A pesquisadora-pesquisada percorre três municípios de regiões diferentes do estado do Maranhão: Governador Eugênio de Barros, Joselândia e Imperatriz. Os dois primeiros municípios juntos quase totalizam os nove anos iniciais da vida da pesquisadora-pesquisada, a partir daí a família se fixou no último município. Pode-se observar no mapa do Maranhão (Figura 5.1) essa trajetória.

5.2 ORIGEM

A história que é o foco do presente estudo etnográfico teve seu início em um povoado chamado Correntinho, localizado no município de Governador Eugênio Barros. Posteriormente, passa para outro povoado chamado Solta, no município de Joselândia. Por fim, passa para uma região localizada no sul do Maranhão, um povoado chamado Bacaba¹⁸, que se confunde com Esperantina. Esses povoados recebem nomes diferentes, mas são próximos um do outro. Praticamente eles são apenas um. A pesquisadora-pesquisada morou, com seus pais, em dois pontos



¹⁸ *Bacaba* é o nome que se dá ao fruto de uma palmeira nativa muito parecido com o açaí.

diferentes da parte considerada como Bacaba e agora os pais dela residem em uma terceira parte mais próxima da parte conhecida como Esperantina. A Vila de Bacaba está situada próxima à cidade de Imperatriz, a 18 quilômetros desta.

A população da Bacaba não chega a duzentos moradores, isso se incluir toda a extensão de povoamento, na maior parte às margens da estrada que liga o povoado à cidade de Imperatriz. Apesar de o povoado estar bem próximo à segunda maior cidade do estado do Maranhão, permanece com as mesmas características do seu início. As mudanças que se registram não são de crescimento significativo ou não exercem muita influência na vida dos seus moradores.



Figura 5.2 – Povoado da Bacaba

Chamo de moradores uns poucos que conseguiram comprar “tiras” de terra e resistem à pressão dos fazendeiros, que insistem em tomar posse de todas elas, a fim de transformá-las em quintas (pastagem), para expandir a criação de animais. E a outros, que são maioria, que vão encostando-se às beiradas das fazendas e construindo seus barracos sem direito a adentrar nas terras da fazenda para nada. Eles fazem uso do espaço entre a cerca e a estrada. E têm dificuldade até para “catar” o coco babaçu das palmeiras que escapam dos motores-serra dos proprietários, apesar de ser proibido o corte das mesmas.

Os moradores aqui descritos vivem de fazer roças (uma vez ao ano) – plantação de arroz, milho, feijão, melancia, melão –, nas terras dos fazendeiros. O pagamento pelo trabalho deles é feito pelo sistema de troca, de “meia” ou de “terça” (forma de divisão da colheita com o

fazendeiro). Entre as responsabilidades deles inclui-se o plantio do capim antes da colheita. A maior fonte de renda desses trabalhadores rurais vem do trabalho que realizam para os fazendeiros ou para os donos de chácaras: são as famosas “diárias”, que somadas no final do mês, andam longe de corresponder a um salário mínimo, isto se eles trabalharem todos os dias úteis da semana. Muitos deles trabalham um dia, com o dinheiro compram “o que comer” e só voltam a trabalhar quando a “provisão” acaba. São poucos os que trabalham com carteira assinada. Alguns são aposentados e há, também, as famílias que vivem somente com o dinheiro do programa bolsa família do governo federal.

Nesse contexto, é relevante ressaltar o que Cotrim (2006, p. 127) descreve acerca da moradia dos servos na Europa Ocidental no século XV: “O servo morava, em geral, numa cabana construída de varas trançadas e recobertas de barro. Um buraco no telhado de palha era a única saída para a fumaça do fogão. O piso era de terra batida, geralmente fria e encharcada pela chuva ou pela neve. A cama do servo era uma caixa cheia de palha, e a cadeira, um banco de três pés sem encosto (mocho)”.

Lamentavelmente, a descrição acima só não se encaixa perfeitamente para a maioria das moradias dos bacabenses em pleno século XXI, porque muitas delas são piores do que as



Figura 5.3 – Moradia rural

descritas pelo autor supracitado. Por outro lado, a situação econômica dos moradores do povoado se assemelha à situação de vassalagem e suserania praticada ainda na Idade Média – somente de sobrevivência (MOTA e BRAICK, 2004). Alguns dos moradores nem possuem documentação que os identifique como cidadãos brasileiros. Isso os torna inaptos ao usufruto de alguns dos benefícios destinados à população de baixa renda ou aos trabalhadores rurais.

Existe uma estrada vicinal que liga a cidade-sede (Imperatriz) a municípios recém formados e passa pelo povoado, possibilitando o tráfego de carros, principalmente no verão, pois

durante o inverno eles ficam, de certa forma, isolados e os poucos alunos que estudam na cidade ficam prejudicados.

Na parte do povoado denominada de Bacaba, a escola ganhou um “prédio”. A pequena escola, de uma só sala de aula, recebeu o nome do avô paterno da pesquisadora-pesquisada: “João Marta de Sousa”, por ele ser um dos pioneiros do lugar e muito popular. A única professora da escola, a princípio sem formação, participou, em 2001, do programa PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício), promovido pelo governo federal. E aluna da pesquisadora-pesquisada nesse programa.



Figura 5.4 – Escola João M. de Sousa

Porém, a poucos quilômetros dali, há outra escola na parte do povoado chamado Esperantina, que funciona nas mesmas condições da época em que estudei. Ela funciona em uma casa (choupana) de um morador e sem cadeiras para acomodar os alunos, no turno noturno atende aos adultos. Trata-se da casa do primo Cirilo (já citado no segundo capítulo 6, p. 82), ele mora sozinho e aceitou que a mesma funcionasse lá, pois é um dos estudantes. Ainda hoje ele quer aprender a escrever o nome. Como citado no início deste capítulo, tudo isso acontece às margens, ou seja, a 18 km da maior cidade do interior do Maranhão – Imperatriz.



Figura 5.5 – Salão auxiliar da escola João M. de Sousa

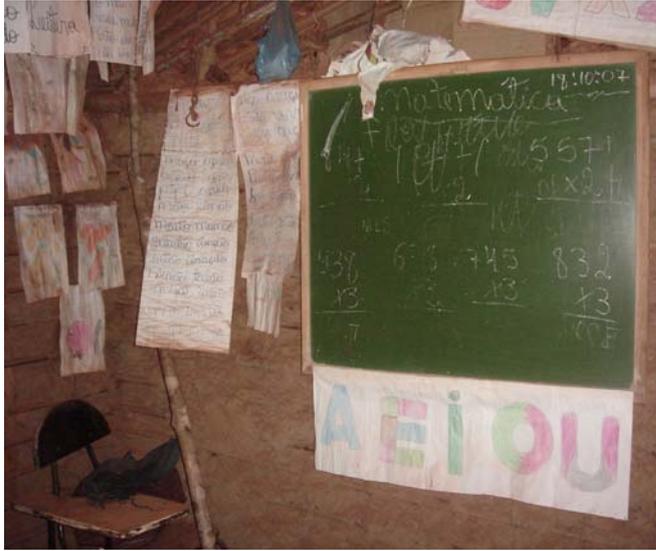


Figura 5.9 – Quadro negro



Figura 5.6 – Prédio escolar (cedido)



Figura 5.7 – Placa de identificação



Figura 5.10 – Material didático-pedagógico



Figura 5.8 – Mural

Na década de 1960, foi dado início no Maranhão, pelo governo Estadual, a um projeto que prometia mudar a situação educacional dos moradores da zona rural do estado. Foi o Projeto João-de-Barro. O projeto chegou a ser implantado em 80 municípios localizados em diversas microrregiões. Pode-se dizer que o mesmo, de certa forma, consistia em tornar os maranhenses do meio rural letrados. Pois a escola João-de-Barro rejeitava o modelo tradicional de Classe do ABC e a partir da Alfabetização se propunha realizar atividades ligadas à vida concreta e às necessidades objetivas e imediatas das camadas populares. O projeto previa ainda a conscientização da população sobre o seu papel de agente participativo na resolução dos

problemas comunitários e no processo do desenvolvimento econômico-social do Maranhão. Contudo, as escolas foram desativadas precocemente e o projeto durou apenas de 1967 – 1974.

O Maranhão, entre 1960/67 tinha 80% de sua população analfabeta e esse projeto era uma tentativa de mudar esse quadro. Contudo, o insucesso do projeto se deveu também às condições estruturais das escolas, pois 70% dos professores eram leigos e foram criadas mais de 500 escolas isoladas, de taipa, cobertas de palha e de chão batido (RIBEIRO, 1985).

Essa mesma autora registrou parte de uma entrevista sobre o projeto João-de-Barro, concedida em junho de 1981, onde é descrita a parte física de uma das escolas do projeto. Tal descrição parece ser a da escola ilustrada pelas figuras 5.7 a 5.11 deste capítulo. O entrevistado relatou:

A gente não admitia a escola “João-de-Barro”, porque era objeto político, que nada tinha para dar aos alunos. Uma professora que nada sabia, pois ela precisava aprender. Um local onde ele não estava abrigado das intempéries e da verminose. Lugar onde porco entrava e brincava, onde o burro entrava para satisfazer suas necessidades. Onde a professora chegava de manhã e tinha que afastar as galinhas que estavam em cima das carteiras dos alunos. Tinha que enxotar o porco, pegar um pau, porque ele teimava em fazer da sala de aula um chiqueiro. Isso não era um local onde se eduque. Disso ninguém me convence. (Op. cit, pg. 27)

O atraso na vida de uma boa parte dos maranhenses é perfeitamente explicável quando se verificam os fatos da história e se constata a falta de uma política comprometida com o desenvolvimento do povo. Nesses últimos trinta anos, quase não houve crescimento significativo no Estado e isso pode ser verificado através da situação socioeconômica-educacional da sua população. É explicável ainda quando se considera o IDH¹⁹ da região Nordeste que é de 0,61 – figurando no último lugar das regiões do país. E o IDH do estado do Maranhão, que possui o pior índice no Brasil, que é de apenas 0,581, contrastando com regiões do Sul (0,77) e a região do Sudeste e Centro-Oeste que é de (0,74). Nestas regiões onde o IDH é mais elevado o nível de desenvolvimento socioeconômico e cultural são também melhores, mostrando assim, que essas

¹⁹ IDH – Índice de Desenvolvimento Humano calculado com base nos dados do último censo populacional. Cuja referência é 1,0.

duas variáveis se interrelacionam. Ressalta-se ainda que quatro das 10 cidades mais pobres do país são maranhenses.

5.3 IMPERATRIZ



Figura 5.11 - Av. Beira Rio



Figura 5.12 - Cais do Porto (Balsa).



Figura 5.13 - Rio Tocantins

A cidade de Imperatriz – nome que veio de sua protetora, a imperatriz Teresa Cristina –, localiza-se ao sul do Maranhão e foi fundada em 1852 quando o frei Manoel Procópio do Coração de Maria, cumprindo missão que lhe foi confiada por Francisco Coelho, então presidente da província do Pará, iniciou a construção de um povoado com denominação de Santa Tereza d'Ávila, ou de Santa Tereza de Imperatriz, na margem maranhense do rio Tocantins. Na época os governos do Pará e do Maranhão, por falta de demarcação dos limites territoriais das duas províncias, disputavam a posse da região tocantina. O povoado foi elevado à categoria de vila em 27 de agosto de 1856 e de cidade em 22 de abril de 1924. Até o ano de 1958 o município de Imperatriz e sua sede permaneceram geográfica e politicamente distantes de São Luís, fato que acarretou em um lento crescimento econômico e populacional.

A partir de 1960, foi iniciada a construção da rodovia Belém-Brasília e Imperatriz, localizada às suas margens, experimentou um acelerado surto de desenvolvimento e, na década de 1970, ela já era considerada a cidade mais progressista do país, recebendo contingentes migratórios das mais diversas procedências. No final dos anos 70 e início da década de 1980,

explodiu o movimento do ouro na Serra Pelada e a implantação da companhia Vale do Rio Doce no Pará. Imperatriz tornou-se um importante pólo de apoio e recebia imigrantes de toda parte do Brasil e do mundo, consolidando-se, assim, como uma cidade sem identidade cultural, isto é, com uma diversidade de cultura que a torna distinta das demais regiões do Maranhão em muitos aspectos.

De acordo com o último censo (INEP, 2007b), Imperatriz possui um dos melhores índices de IDH do Estado (0,72) perdendo só para a capital, São Luís, e uma das cidades do entorno da mesma – Paço do Lumiar.

Hoje, com cerca de 250.000 habitantes, por força de seu desempenho nos setores da agricultura, pecuária, extrativismo vegetal, comércio, indústria e serviços, Imperatriz ocupa a posição de segundo maior centro econômico, político, cultural e populacional do Estado do Maranhão. A cidade é reconhecida como o maior centro de abastecimento regional e prestação de serviços, exercendo influência econômica no norte do Tocantins, sul do Pará e em todo o Estado do Maranhão.

Imperatriz é considerada e conhecida como “a capital nacional de energia elétrica”, por sediar uma importante subestação de energia da ELETRONORTE; como o “portal da Amazônia”, por ser a entrada da Amazônia legal brasileira e como a “princesa do Tocantins”, por ser um pólo convergente e importante, imperando assim, em toda uma região influente para o Estado. Um acordo entre os governos do Tocantins e do Maranhão prevê a construção de uma ponte ligando os dois estados partindo da cidade de Imperatriz e as obras já começaram.



Figura 5.14 – Portal da Amazônia legal em Imperatriz

A subestação localizada no km 1360 da BR 010 foi inaugurada em 1980 pela CHESF e em 1º de janeiro de 1983 foi incorporada pela ELETRONORTE que atua na área da Amazônia Legal. Ela recebe a energia da Hidrelétrica de Tucuruí (PA), Itaipu (PR) e aguarda a construção

da Hidrelétrica de Serra Quebrada a ser construída em Imperatriz. É através da subestação de Imperatriz que o Brasil inteiro fica interligado. Seu sistema conhecido como Linhão Norte-Sul usa uma tecnologia que é única em todo o mundo e já foi visitada por equipes da Suécia, da China, da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Imperatriz ainda é considerada a Metrópole da Integração Nacional por sua localização estratégica. É também a capital norte-nordeste do automobilismo. Em 2000, a Petrobrás incluiu Imperatriz no calendário da seletiva do Kart kartódromo. É ainda considerada o pólo nacional do xadrez e quando completou 150 anos, em 2003, ganhou o título nacional de maior cidade com o maior dinamismo econômico do Brasil (FGV/Você S.A), ocupando o 24º lugar entre as 109 cidades do Brasil melhores para se fazer negócios (ENCICLOPÉDIA DE IMPERATRIZ, 2003).

Na parte do Maranhão onde Imperatriz está localizada não há períodos de seca, a terra é fértil, e fazendo uso das palavras de Pero Vaz de Caminha podemos dizer que nela: ‘em se plantando tudo dá’. Há abundância de frutas, verduras e legumes durante todo o ano, cada uma em sua estação própria. A cidade é dividida pela rodovia Belém-Brasília, que é uma de suas artérias condutoras de vida e margeada pelo rio Tocantins, que se encarrega de presentear-a com seus peixes e irrigá-la com suas águas em toda a sua extensão. O rio Tocantins chega a quase um quilômetro de largura ao longo de toda a cidade.

5.4 O MARANHÃO: UM BERÇO NOBRE

Maranhão, terra de tantas disputas. No momento de sua descoberta abrigou a nobreza. Em terras maranhenses foi estabelecida a primeira indústria têxtil brasileira, na cidade de Caxias, por ser, na época, o maior produtor de algodão do país. Porém, não sei se por castigo ou descaso, foi nobre, mas passou a viver e continua pobre, apesar do potencial que possui.

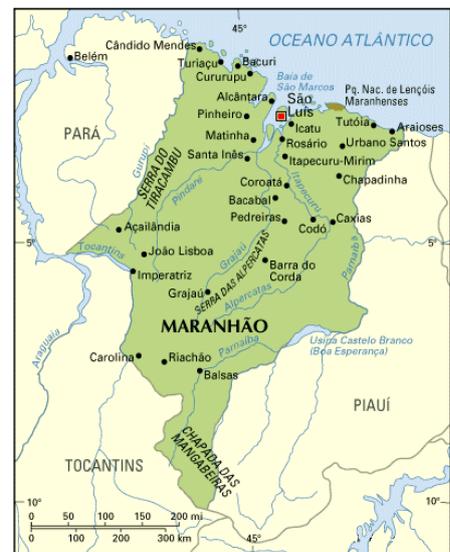


Figura 5.15 – Mapa do Maranhão

O Estado do Maranhão, parcialmente banhado pelas águas do oceano Atlântico, localizado no norte do Brasil, foi criado em 13 de junho de 1621 pelo rei da Espanha, Filipe III que na época era também rei de Portugal. Território que compreendia as capitânicas do Maranhão, Pará, Piauí e do Ceará (Wikipédia, 2007). A entrada dos navegadores no Maranhão se deu por uma ilha, onde foi estabelecido o Forte que, além de Upaon-açu, recebeu vários nomes, entre eles o de São Luis, nome que posteriormente foi estendido a todo o povoado e, permanece até os dias atuais como o nome da capital do estado.

Pode-se dizer que essa nomenclatura – São Luís – é a única herança deixada pelos franceses no Maranhão, com isso eles prestavam uma homenagem ao rei-menino francês Luís XIII.

A história da colonização do Maranhão é bem dinâmica, pois dela participaram os franceses, que estabeleceram um núcleo de colonização denominado de França Equinocial – considerado por muitos como o marco inicial da cidade de São Luis. Permanecendo em terras maranhenses por três anos e quatro meses; eles tinham uma convivência pacífica com os índios e muitos franceses permaneceram no Maranhão por estarem convivendo maritalmente com eles.

Os franceses foram expulsos pelos portugueses que já chegaram escravizando os índios, os quais, mais tarde, tiveram que combater os holandeses que dominaram o Maranhão por dez meses. E há referências a espanhóis também. Porém, segundo a maioria dos historiadores, coube aos franceses a primazia da colonização do Estado, pois seu comércio foi além dos produtos da indústria extrativa do pau-brasil e do âmbar com o cultivo do algodão e do fumo, a descoberta de minas de ouro, prata e enxofre. Foi essa ocupação do território que abriu os olhos à Coroa para a necessidade de promover a efetiva posse da Capitania, até então desprezada. Com esse intuito chegaram ao Maranhão 300 pessoas, oficiais de todos os ofícios, trazidos por Du Pratz.

Após a expulsão dos franceses em 1615, o domínio passa aos portugueses, os quais permaneceram no Maranhão até serem expulsos em agosto de 1823 (ALMANAQUE ABRIL, 1995). Foram eles que inicialmente importaram 200 casais negros das Ilhas dos Açores – Litoral norte da África – para trabalhar juntamente com os índios brasileiros no território maranhense. Foram muitos os escravos recebidos no Maranhão de forma que, em certo período, eles excediam o número da população livre no Estado. Por esse motivo a cultura negra no Maranhão pode ser

observada em seu povo, e em suas festas pagãs e religiosas, na culinária, na música, poesia e em muitos outros aspectos, isto é, o Estado brasileiro que mais conserva originais as manifestações culturais de influência africana é o Maranhão. Entre eles estão o tambor de crioula, o tambor de mina e a capoeira. A miscigenação resultante desses povos deu origem ao povo maranhense, que no Brasil colonial teve participação imprescindível nos acontecimentos importantes para o país em expansão; como a origem da cultura do café no Brasil.

São Luís era a capital, com isso o Brasil passou a ter duas unidades administrativas: o Estado do Maranhão e o Estado do Brasil, cuja capital era Salvador. A criação do Estado do Maranhão teve o objetivo de melhorar a defesa militar na região Norte e, conseqüentemente, com a metrópole, estimular as atividades econômicas e o comércio regional.

O Estado do Maranhão, em 1737 recebeu o título de Estado do Grão-Pará e Maranhão, e a capital foi transferida de São Luís para Belém, mas uma nova divisão foi feita em 1772, dando origem a dois Estados: o Estado do Maranhão e Piauí, com sede em São Luís, e o Estado do Grão-Pará e Rio Negro, com sede em Belém.

Com a notoriedade de muitos intelectuais e escritores maranhenses, nativos ou imigrantes, São Luís passa a ser conhecida como a Atenas Brasileira.

A partir da metade do século XVIII surgem os primeiros palácios na cidade de São Luís e, no começo do século XIX, surgem os sobrados e as portas e janelas que adaptam o estilo neoclássico às condições do clima da região equatorial. Em 1830, aproximadamente, inovaram as fachadas revestindo-as com azulejos, anteriormente utilizados somente no interior das casas e isto constituiu-se um motivo de encanto para os visitantes. A cidade possui o maior acervo de arquitetura portuguesa da América.

Melo (2006) descreve mais claramente a performance da capital:

O centro histórico de São Luís compreende um rico conjunto de edificações com feição arquitetônica colonial civil portuguesa, adaptado ao clima equatorial, com sua tipologia tradicional de porta e janela, meio-morada, morada-inteira, sobrados e solares, além de apresentar exemplares representativos deste século, como o ecletismo, art nouveau e neocolonial, características que identificam um conjunto arquitetônico singular, cuja integridade deve ser mantida visando a preservação do patrimônio histórico da cidade

São Luís foi a quarta cidade a se tornar Patrimônio Cultural da Humanidade e assim o Maranhão entrou na Rota Internacional do turismo recebendo visitantes de toda parte do Brasil e do mundo. O folclore do Maranhão é uma das riquezas do estado muito valorizado pelos turistas: as lendas e os mistérios, principalmente o Bumba-meu-boi.

5.4.1 Terra das Palmeiras

As palavras de um dos filhos da terra, o ilustre Gonçalves Dias, apresentadas no início deste capítulo, registram a existência de uma riqueza que até hoje permanece naturalmente no Maranhão – os cocais de babaçu –, apesar dos desmatamentos para a expansão agrícola e a criação de animais.

Esse autor deixou revelado também o prazer que se pode ter ao ouvir o canto dos pássaros embrenhados na vegetação, principalmente quando isso acontece próximo ao mar e o barulho das águas se confunde com o canto dos pássaros formando uma melodia singular. O coco babaçu é uma das riquezas naturais do estado do Maranhão, suas palmeiras estão cravadas em todo o estado, na região cortada pelo rio Mearim se encontra a maior concentração de babaçu do Brasil. Dados revelam que, no Maranhão, cerca de trezentas mil pessoas vivem da extração do coco babaçu e que 90% são mulheres (www.portaldobabaçu.br). A quebra do coco é um ofício aprendido e desenvolvido por muitos maranhenses desde a infância.



Figura 5.16 – Cocal

Figura 5.17 – Coco babaçu aberto



Fonte: portal do babaçu

As quebradeiras de coco e a comunidade rural fazem um aproveitamento total do babaçu, pois dele é retirado esteio e ripas para a construção de casas; as palhas são utilizadas nas paredes e na confecção de portas e janelas por serem resistentes às

chuvas; na alimentação é usado o leite e o óleo extraído das amêndoas e o palmito, que ao ser retirado mata a pindoba²⁰. As cascas queimadas em caieiras primitivas vira um carvão que produz um fogo duradouro, se transformando assim no combustível preferido pelas famílias na preparação do alimento. Esse mesmo carvão é considerado pelas ciderurgias como de alto teor clórico.

A primeira cobertura para se rezar missas no estado foi feita da palha de babaçu e ainda hoje se faz uso de palha para cobrir casas de muita gente. Até mesmo em algumas cidades do estado há casas feitas de palhas, tanto a cobertura como as paredes. Dela se faz também artesanato e utensílios como: abanos, esteiras, cofos, peneiras e chapéus. Os talos podem servir para cercar áreas de prender animais, delimitar hortas e construir estrado para canteiros e armazenagem de produtos.

O homem do campo consome e comercializa: o carvão, o óleo, o sabão, o sabonete, o palmito, o mesocarpo (massa que fica entre a casca e o coco) e o paul (a haste da palmeira decomposta) para enriquecer canteiros. E os “gongos” do coco velho é comestível, pois algumas pessoas os utilizam para fazer farofa.

Tudo isso se tem no Maranhão sem cultivo, basta não devastar que as palmeiras aparecem e, muita gente até as considera como uma praga por nascer tantas pindobas por toda parte. O Maranhão é um estado nordestino que não sofre com falta de chuvas, a maior parte de sua vegetação é verde e suas terras são férteis. Suas terras são banhadas por diversos rios, entre os quais destacamos o rio Mearim, o rio Tocantins e o rio Itapecuru.

Na parte sul do estado está localizada a área considerada como o “Portão da Amazônia”. E é nessa área em que se encontra o sujeito da história de letramento considerada nesse estudo etnográfico.

Neste capítulo, apresentamos o contexto da pesquisadora-pesquisada, o seu percurso dentro do Maranhão, destacamos a cidade de Imperatriz e o Maranhão de uma forma geral, buscando mostrar que no Estado do Maranhão as condições socioeconômicas e culturais estão relacionadas diretamente com o nível de letramento que oferece a sua população.

²⁰ Palmeira ainda jovem

A seguir temos a história de vida da pesquisadora-pesquisada a fim de apresentar o percurso de letramento que ela vivenciou.

6 A HISTÓRIA DA MINHA VIDA E A VIDA DA MINHA HISTÓRIA

“[...] uma das significativas vantagens dos seres humanos
– a de se terem tornado capazes de ir mais
além de seus condicionantes [...]”
(Paulo Freire)

6.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo é o relato autobiográfico da pesquisadora-pesquisada, nele há informações sobre sua vida, sua família, o trabalho, o estudo, enfim sobre todo o percurso do seu letramento. Os relatos deste capítulo são feitos na primeira pessoa do singular.

6.2 UMA VIDA E SEUS CONDICIONANTES

Contrariando o óbvio *destino* que a vida a mim reservara, e rompendo a barreira do desfavorecimento e da marginalização que separa os *condenados da terra* (FREIRE, 2004) dos agraciados – a quem tudo lhes está disposto –, me encontro pairando o mundo a muitos negado, sobre as nuvens da vitória, sendo um dos transeuntes do mundo das muitas possibilidades e grandes realizações; apesar das dificuldades que insistem em acompanhar-me sem a consciência de que passaram a ser um dos meus maiores incentivos a continuar a avançar, a conquistar e a alcançar objetivos propostos, até mesmo, em momentos de sonhos – daqueles que se sonham sem acreditar que um dia eles podem se tornar realidade, como este – participar de um programa de mestrado, mesmo sendo em condições “especiais”. Pois pela primeira vez em minha trajetória de estudante eu pensei que fosse conseguir só estudar, mas me foi reservada a surpresa de continuar trabalhando a mil e quinhentos quilômetros de distância, em minha cidade.

6.2.1 O óbvio destino

Como primogênita, de uma prole de cinco filhos, sempre tive alguns privilégios e um deles foi o de ajudar os meus pais a criar os meus irmãos. Quando o meu irmão nasceu eu tinha quatro anos de idade. A responsabilidade de cuidar dele e dos outros que chegaram era minha, enquanto meus pais trabalhavam para nos manter. Fui criada, como dizem alguns, com todo rigor (dentro de casa), cuidando dos irmãos e da casa/do lar, eventualmente eu brincava sozinha atrás da casa, fazendo bonequinhos de casca de melancia ou de limão “pecado” com talos de palha de babaçu. Dentro das latas de leite em pó, que o papai comprava para os meus irmãos, vinham uns “papeirinhos” que serviam para fazer comidinhas. Mas eu gostava mesmo era das “bonequinhos de milho” que o papai trazia da roça, elas tinham cabelos coloridos, a maioria era loira ou avermelhada.

Certa vez, quase morri na casa de minha avó, já estava escurecendo e um dos meus primos (o seu tompa) cortava bonecas e palha de milho para alimentar os jumentos. Eu o observava, enquanto acariciava a minha, quando repentinamente ele a tomou de mim e jogou dentro do “jacá”. Sem medir as conseqüências, eu abaixei para salvá-la e, como ele não parou de cortar, a “trincha” bateu em minha testa, causou um ferimento e eu fiquei toda ensangüentada. Meus pais ficaram assustados com o que aconteceu, mas a preocupação maior foi com o dano que poderia ter sido como resultado daquela brincadeira de mau gosto. E eu não tinha um convívio tão próximo dos meus primos assim.

Minhas primas até não gostavam muito de mim porque eu não ficava na “rua” como elas, não tinha tempo para brincar e, principalmente porque eu comecei a ir para a escola. Elas me chamavam de “vovó” para caçar do meu jeito e de minhas roupas. Para quase todos eles, era besteira ir para a escola porque isso não era para nós. “Leitura” era só para quem “podia”. Além disso, alguns deles tinham vivido experiências desagradáveis na escola e já não a freqüentavam mais, por decisão dos pais. O meu, pensava diferente apesar de não ter tido vivência que fundamentasse tal convicção.

Meu pai teve, quando adolescente, uma curta experiência como estudante. Ele conta que certo dia seu pai comunicou-lhe que ele ia para a escola na casa de um vizinho que residia em uma propriedade distante quase uma “légua” (uns cinco quilômetros) de onde eles moravam.

Assim, meu pai foi à escola (sem ter a menor idéia do que significava isso), ele contou-me que foi o primeiro a chegar e continuava muito curioso. Depois o professor e os outros alunos chegaram e ele só soube do que se tratava quando o professor explicou o que era ir à escola.

Mas meu pai disse que não aprendeu nada, porque seu pai, devido ao trabalho, o deixava ir uma semana e duas não. Ele disse que nunca saiu da primeira “folha”, sempre que voltava, começava no mesmo lugar. Como ele não sabia “dar a lição”, certa vez, o professor resolveu colocá-lo de castigo com um banco na cabeça, ajoelhado sobre “caroços” de milho, ao chegar em casa com os joelhos sangrando, foi o fim de sua aventura escolar.

A família do meu pai era muito grande, mas ninguém sabia ler e ele tinha como objetivo não deixar os filhos como ele era: “sem leitura”. Mas não foi fácil para ele manter esse propósito, pois mesmo sendo bem pequena, eu ouvia os parentes e amigos dele falarem que ele estava fazendo besteira porque “leitura para mulher era só para aprender a fazer bilhete para namorado” e que depois não servia para os pais não. Ainda bem que meus pais não lhes “deram ouvidos”.

Quando eu estava na quinta série, à noite, depois do jantar meu pai pedia para eu ensiná-lo a “fazer o nome”, pois ele não gostava de dizer que não sabia e de ter que “colocar o dedo” quando se fazia necessário assinar documentos. O meu irmão Manoel me ajudava na tarefa de ensiná-lo a escrever o nome. Com muito esforço ele realizou esse sonho, mas hoje ele não consegue mais devido a problemas de saúde.

Minha mãe veio de uma família diferente, o pai dela era um homem que tinha conhecimento das letras, ainda existem alguns livros onde ele anotava informações contábeis (em anexo há uma página datada de 1913). Infelizmente ele viajava muito, trabalhava de caixeiro viajante, fazendo negócios, vendendo e fazendo cobranças e, certa vez, após uma dessas viagens ele adoeceu e não sarou mais, faleceu. Minha mãe era muito pequena, minha avó tinha vários filhos e decidiu enfrentar a vida junto com eles. Meu avô os deixou em uma pequena vila no estado do Piauí próxima à atual cidade de Amarante, logo se mudaram para outro povoado, São João do Piauí, mas como a vida por lá também era muito difícil eles decidiram imigrar para o Maranhão em março de 1951.

Primeiro eles fixaram-se próximo à cidade de Caxias – MA em uma vila chamada de Taboca e depois foram para um povoado chamado Correntinho no município de Governador Eugênio Barros-MA. Minha avó era uma espécie de líder do lugar, uma mulher que sempre tinha um conselho a dar para quem a procurasse, criou os filhos trabalhando e dizem que ela era rigorosa, todos a respeitavam. Minha mãe conta que trabalhou desde muito pequena, ela diz que nunca foi “criança”, que tinha de levantar-se bem cedo, mesmo que não tivesse o que fazer. Por isso ela nos despertava “junto com as galinhas” também. Ela trabalhava na roça da família e em roças da vizinhança para ganhar diárias.

Ainda no Piauí, aos nove anos minha mãe foi levada à casa de uma tia, que morava em Regeneração, uma pequena cidade do Piauí, para poder freqüentar uma escola, mas essa tia achou melhor colocá-la para cuidar de seus netos, e quando minha mãe não estava muito disposta a isso, apanhava de “reio” da prima, mãe das crianças, pois sua tia vivia com uma filha. Até que, certo dia, minha avó foi visitá-la e, apesar dos protestos delas, ela aproveitou para voltar para casa. Dessa forma, o pouco tempo de freqüência à escola foi insuficiente para que ela aprendesse como deveria. Mesmo assim, ela já se casou tendo algum conhecimento das letras.

Muitos anos depois, ela participou de alguns programas de educação para adultos. Hoje ela faz leituras freqüentes e lê muito bem. O que contribuiu muito para esse desenvolvimento foi a leitura da Bíblia, depois que ela se tornou evangélica. Porém, ela não gosta muito de escrever.

Apesar de tudo o que faltou aos meus pais, eles sempre reconheceram a escola como um bem de muito valor. Isso os motivou a lutar, de todas as formas, a fim de que os filhos pudessem ter uma vida diferente da que eles estavam vivendo.

Quando meu pai era vigia da escola do SESI, fomos morar numa chácara que o SESI tinha na periferia da cidade, distante quatro quilômetros da escola. Meus quatro irmãos estudavam em turnos diferentes para que usassem os mesmos uniformes que eram somente dois. Ainda bem que o clima colaborava com essa tarefa, a roupa secava facilmente. Minha mãe usava uma bicicleta para fazer as quatro viagens para levá-los e buscá-los todos os dias. Um dos meus irmãos usava uma bicicleta menor. Ela ainda os incentivava a fazer as tarefas. Para contribuir com o sustento da família minha mãe e meus irmãos vendiam os caju, pois era grande a quantidade produzida lá. Eu já estava trabalhando fora, na prefeitura da cidade.

Depois de alguns anos na cidade, meus pais voltaram a residir no mesmo vilarejo de onde viemos, mas a moradia da cidade foi mantida.

Certa vez, minha irmã mais nova foi passar o fim de semana com eles lá na “roça” e esqueceu-se do caderno com as atividades que deveriam ser apresentadas na escola. Quando minha mãe percebeu isso, o único carro já havia passado por lá, o mesmo que levou a minha irmã. Então minha mãe resolveu andar 18 km até a cidade para evitar que minha irmã sofresse alguma perda pelo não cumprimento da atividade escolar.

Minha irmã estava cursando o magistério e naquele dia ela teria que fazer uma apresentação, quando minha mãe chegou com o material já estava quase na hora da aula. Ela estava muito cansada, mas satisfeita por ter conseguido chegar a tempo.

Quando foi para eu nascer, ela estava com um “panariz” no dedo e quase um mês com febre, passou cinco dias com dores de parto, até que nasci. Meu pai não ficou muito contente quando “cheguei”, porque ele queria um menino, por esse motivo ele nem soltou os foguetes que estavam guardados para essa ocasião. Porém, depois ele se conformou com a filha. Para ajudar na minha alimentação eles compraram uma cabra, então fui criada mamando (quase quatro anos até a minha mãe engravidar novamente) e com leite de cabra; da nossa, ou de qualquer outra que permitia ser pega mais facilmente, para que o leite fosse tirado, principalmente à noite quando a nossa não era encontrada.

Meus pais não se demoraram muito nesse lugar, eu era ainda bem pequena quando eles colocaram tudo o que possuíam em jacás nas costas de um burro, eu ia sentada no meio da carga e eles tocavam o animal. Assim, tomamos a estrada rumo a um vilarejo chamado “Solta”, no município de Joselândia. Eles me contam que passaram um dos maiores sustos naquela viagem porque a burra era meio doida e em certa altura em um banco de areia, ela fez uns movimentos bruscos que eu caí debaixo dela, meu pai correu e quando ele puxou-me ela pisou bem no lugar que estava a minha cabeça, eles dizem que por pouco não morri.

6.2.2 Sonhar... Já é um bom começo!

“Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.
(Paulo Freire (2004, p. 114))

Os sonhos do meu pai para mim eram maiores do que ele podia realizar. Quando eu tinha uns sete anos, ele me colocou no colo e disse que eu não ia mais sapecar os meus olhos na fumaça que saía da lenha ao ser usada no fogo para cozinhar, nem desgastar as mãos pilando arroz, ou quebrando coco (babaçu do Maranhão).



Figura 6.1 – Palmeira de babaçu com cacho.



Figura 6.2 – Palmeiral.



Figura 6.3 - Quebradeira de coco (minha mãe).



Figura 6.4 - Ferramentas relacionadas à quebra do coco (cofo, machado, cacete) e bagos.

Um dos principais status das mulheres da zona rural, que não têm acesso à escola, é o de ser uma boa quebradeira de coco. Há até uma organização das quebradeiras de coco babaçu²¹ do Maranhão.

É surpreendente a quantidade de quilos de bagos de coco que algumas mulheres conseguem em um único dia de quebra, até 12 quilos, 24 litros. E é muito animado quando há um grupo em atividade, se ouve de longe o “cantar” resultante da batida dos cacetes nos machados tendo o coco como alvo de quebra e o bago como objeto de procura. Muitas vezes, aproveita-se para fazer uma “caieira” (feito um buraco com certa profundidade no chão, põe-se as cascas do coco para queimar, depois se cobre) espera-se, pelo menos, um dia para esfriar e depois se recolhe o “calvão” que é destinado, principalmente, ao uso doméstico, para cozinhar. Nesse caso a caieira tem dupla utilidade: a fumaça forte que ela produz espanta os insetos e a obtenção de mais um produto para uso doméstico ou comercial – o carvão. Enquanto se quebra o coco, muita gente gosta de juntar os gongos²² para fazer frito depois. Eu até comi frito de gongo várias vezes. Tem gente que os come é cru mesmo, mas eu acho nojento. E não como mais nem frito.



Figura 6.5 – Moradores da Esperantina pilando arroz em dupla

Apesar dos sonhos do meu pai, lembro-me que eu era tão pequena que, cedinho, antes de eles saírem para a “roça” deixavam o arroz tirado a primeira casca (arrupiado) para que eu terminasse de pilar, cozinhasse o almoço, cuidasse dos meus irmãos e da casa, e preparasse o jantar, pois eles chegavam só ao anoitecer. A água para beber era retirada de poços ou cacimbas transportada em latas ou baldes que trazíamos na cabeça posta sobre uma “rudia”. Em casa a água era guardada em potes de barro. Era a nossa geladeira. E ficava bem “friinha” mesmo, era até gostosa.

²¹ Uma das principais culturas do Maranhão. São palmeiras nativas, abundantes em todo o estado, e produzem cachos de coco. Todas as partes delas são aproveitadas. O bago é usado para fazer leite, óleo e sabão; com a casca, carvão; o tronco, como adubo; a entrecasca, cura doenças e com as palhas faz-se esteira, cofo, abano, cobre-se e cerca-se casa. Faz-se artesanato com o que restou do cacho. A cunca e com as palhas também.

²² *Gongo* de coco é uma larva de besouro que chega a medir uns três centímetros. Ela se cria dentro do coco, que já está seco. À medida que se alimenta da amêndoa, ela vai ocupando o mesmo espaço até virar um besouro e voar.

E nós, meus irmãos e eu, não podíamos sair de casa. Mas quando anoitecia e eles não haviam chegado ainda, eu abria a porta (uma esteira de palha de babaçu) e ficávamos os três sentados juntinhos, no portal, esperando. Algumas vezes eles me levavam à roça, mas eu ainda era muito pequena e, depois perceberam que em casa eu podia ajudar mais, pois quando eu ia com eles meus irmãos ficavam com minha avó paterna que já cuidava de muita gente, era uma multidão de netos e outros parentes, todo mundo ia morar lá e ela não despachava ninguém. Assim, o melhor era ir se arranjando de outro jeito, além disso, minha mãe não queria os filhos dela dando trabalho para os outros. Quando meus pais participavam das “farin’adas” onde as mulheres sentadas em círculo ao redor do “monte”, descascavam a mandioca enquanto outras lavavam a massa retirando a “tapioca”, os homens trabalhavam em quatro equipes: uns arrancavam as raízes de mandioca na roça, outros a transportavam em cargas “jacás” nos animais, a terceira equipe rodava o “caititu” que permitia a outra equipe ralar as raízes. Na última etapa, os homens iam torrar a massa e as mulheres faziam “beju” com e sem coco babaçu, bem quebradinho no pilão. Eles já me levavam para participar das duas etapas destinadas às mulheres, mas minhas mãos eram pequenas e eu não conseguia segurar as raízes, geralmente, bem grossas, então o jeito era ir lavar massa. A massa era lavada em uma “redinha” armada com três varas enfiadas no chão em forma de triângulo e prendia-se, com cordões, um pedaço de tecido de saco, nas três pontas das varas deixando-o um pouco fundo no meio onde a massa era posta e lavada com água. Uma gamela grande recebia a “mandipuêra” - água que era “aparada” numa lata em baixo da “rede”-, quando “assentava” a parte branca, escorria-se a água da parte de cima, embaixo ficava a “goma” que depois era espalhada ao sol para secar e a massa que ficava na redinha era transformada em farinha. E a “goma”, que depois de seca chamava-se tapioca, era usada para fazer bolos e “beju”. Usava-se também para fazer mistura com água para colocar nas roupas de linho na hora de passar o ferro nelas (engomar).

Naquela época para lavar roupa, às vezes minha mãe não podia ir e me mandava para o rio Mearim com as vizinhas, como eu não tinha oito anos ainda, quase não dava conta de levar a “troxa” de roupa na cabeça e o rio era longe, mais de meia “légua”²³ o retorno era no final do dia. Nós nos sentávamos em tábuas dispostas na margem do rio para lavar a roupa e para seca-las, estendíamos tudo sobre os arbustos próximos ao rio. Eu perdia os pedaços de sabão (de coco) na

²³ Uma légua corresponde a seis quilômetros.

água porque eles eram meio grandes e eu tinha medo de água, não sabia nadar. Uma das companheiras de lavagem de roupa no rio era uma moça meio “sem zuízo” me puxou para dentro da água e me soltou, eu subia e descia engolindo e só me salvei porque comecei a movimentar as mãos puxando água para trás, aí consegui sentir terra nos pés, continuei o exercício até que consegui sair, mas quase morri. Nunca mais me mandaram para o rio com outras pessoas.

Foi mais ou menos nessa época que ganhei da minha mãe a primeira “carta de ABC” e, às vezes, ela mesma me ensinava cobrindo as letras. À noite ela sentava-se de um lado da rede com uma “lâmparina” na mão e eu do outro lado. Então ela começava a me mostrar e a perguntar as letras (ainda lembro que elas eram grandes, pretas e bem grossas).

Eu não entendia direito aquele processo, mas gostava muito quando “na escola” dava “bolos” em todo mundo na rodinha de sexta feira na hora de acertar as letras cobertas com um papel furado no meio ou nas perguntas da tabuada. Os colegas gostavam porque eu não tinha força para bater forte. Lembro que a professora chamava o meu primo, o Cirilo (que já era um rapaz), de “cabeça de cimento”, ele não acertava nada; então ela dizia que não entendia como que um “jumentão” daqueles não aprendia nada. Infelizmente ele ainda não escreve nem o nome. A irmã dele, a Socorro (que era mais velha do que ele) teve até um corte na cabeça feito por uma professora que batia nos alunos com um pedaço de madeira que era chamada de régua.

Na cartilha ficava desanimada quando a professora me chamava para “dar a lição”. Eu só apontava as frases e no meu pensamento eu falava outras coisas que não tinham nenhuma relação com o que estava escrito ali (pois eu já sabia tudo de “cor e salteado”), mas tive que repeti-la várias vezes por não ter quem me ensinasse o primeiro ano.

Nessa época morávamos na localidade chamada “Solta”, que era situada em uma região conhecida como “Japão”, município de Joselândia-MA. Como lá tudo era muito difícil, meu pai teve que viajar para “ganhar dinheiro” e, minha mãe ficou grávida, era a quarta vez.

Quando a criança nasceu, meu pai ainda estava viajando, quase que as duas morreram – minha mãe e o bebê –, porque o parteiro se atrapalhou, fez alguns procedimentos errados e a criança nasceu muito doente, cheia de manchas roxas e passou trinta dias sangrando pelo umbigo, até que numa noite me mandaram buscar um “polimento para madeiras” na casa de alguém e ao

ser colocado um chumaço no umbigo dela, o sangramento parou de vez e ela ficou toda dura. Não "mexia" nem os queixos, mas conseguia engolir. Depois de muito tempo ela iniciou a movimentar-se; primeiro abriu as mãos (estavam em carne viva) e depois foi normalizando. Todos se admiravam por ela ter escapado com vida.

6.2.3 A revoada

“A viagem da descoberta consiste não em achar
novas paisagens, mas em ver
com novos olhos”.
(Marcel Proust)

Quando, enfim, eu ia começar a primeira série, já até pensávamos que meu pai não ia voltar, ele chegou. Meus irmãos nem o conheceram mais, e a novidade era que ele havia encontrado um lugar e tínhamos que preparar tudo para a mudança. Mas como não havia nada para “arrumar” mesmo, decidimos partir logo. Saímos dia 25/09/1969 e o destino era a cidade de Imperatriz-MA.

Só que praticamente todos os parentes decidiram nos acompanhar. A primeira parte da viagem foi em um caminhão velho, que tinha ido ao povoado buscar meia “carrada” de arroz e aproveitamos para embarcar nele. Primeiro foram colocados os pertences e depois a carroceria ficou “entupida”, tinha gente até dentro de malas - caixotes de madeira -, principalmente as crianças, que ocupavam os espaços vazios (dos móveis: como prateleiras) e o número maior era de meninos e de bichos, ainda bem que era noite e, apesar da vizinhança toda estar lá, não era possível ver aquela arrumação direito. Só sei que os vizinhos choravam e eu estava muito animada, subi logo e procurei um cantinho para ficar, enquanto os outros se despediam lá embaixo. Meu avô subiu na escada que estava encostada no caminhão e até proferiu um discurso de despedida do lugar; ele era muito querido, por ser um contador de histórias e causos, ele vivia sempre rodeado de gente e era muito engraçado, ele também era o rezador do lugar, eu o vi

muitas vezes rezando para dor de cabeça, para levantar a “espinhela” de muita gente e em crianças que estavam com “quebrante”, também.

Éramos quarenta e duas pessoas e muitos que ali estavam nunca tinham andado em um carro. O caminhão ficou tão pesado que quase não saía do lugar e o pior foi que com o balanço, devido aos buracos da estrada, quase todos passaram mal. Naquela noite meio escura, a pouca iluminação vinha da natureza e por não estar passando mal, recebi a missão de segurar um “pinico” e aparar o “gumito” deles. Não dava para se equilibrar e eu saía, “cai aqui cai aculá”, movendo-me por toda a extensão da carroceria segurando “num e outro” para não cair e colocando o pinico na cara “dum e dotro”. Quando eu estava atendendo um, já tinha outro precisando. A missão foi cumprida, mas nunca pude esquecer o fato, pois eu sentia um cheiro terrível que no final quase participei do pinico também.

Por volta de meio dia do dia seguinte chegamos a Tuntum-MA para “pegar” um outro caminhão que só conseguiu chegar até Amarante-MA porque teve um princípio de incêndio e estava com a documentação irregular. De Amarante continuamos a viagem em um “misto” – um caminhão pau-de-arara, daqueles que tinham uma metade de carroceria e a outra metade bancos que o atravessavam de um lado para outro. As portas eram aberturas de cima a baixo para cada bancada –, lembro que uma moça até caiu dele, pois não dava para segurar-se direito, quando pendia para um lado e para outro, todos íamos juntos, ainda mais para quem não tinha costume de viajar. Mas, o misto pegou fogo também e como todo mundo já estava apavorado, foi um “rebuliço” danado. Meu pai, que estava na carroceria, pulou imediatamente com meus dois irmãos e eu me apeguei à minha mãe que estava com minha irmã recém-nascida na parte que parecia um ônibus. Logo os homens apagaram o fogo jogando areia no motor do carro que estava em chamas. Estávamos próximos à cidade de João Lisboa, a 13 quilômetros de Imperatriz, e lá arranjam um “jeep” para acabarmos de chegar.

Ao entrar na cidade, a primeira coisa que me chamou a atenção foi um fusca parado em frente a uma casa. Fiquei encantada, o achei parecido com um sapo e fiquei chamando de sapinho todas as vezes que eu avistava um deles e lá não tinham muitos ainda.

Aquela viagem foi uma grande aventura, ficamos uma semana comendo “frito²⁴” dentro dos “veículos”, ora quebrava, ora andava, ora pegava fogo, até que chegamos à cidade de Imperatriz, localizada no sul do Maranhão. Era uma cidade pequena ainda. Finalmente, chegamos à casa de uma prima do meu pai que nos emprestou um quarto e, os outros parentes se espalharam, procurando localizar-se também.

Como não tínhamos quase nada, as coisas ficaram difíceis e, com nove anos de idade, tive que trabalhar. Minha mãe comprava “batida” (um doce feito de mel de cana, em forma cilíndrica que, media mais ou menos uns quarenta centímetros), ela o cortava em rodela, arrumava em um prato, cobria com um guardanapo de tecido bordado e limpinho. Eu saía pelas duas ruas mais habitadas e os vendia. Foi assim que eu comecei a aprender matemática, vendendo e passando troco. As rodela que amoleciam, devido ao sol, eram vendidas mais baratas. Eu só voltava quando o prato estava vazio. Quando não tinha o doce, ela pegava roupinha de bebê com alguém e eu saía vendendo, para ganhar um percentual.

Não passou muito tempo ela encontrou uma “escolinha particular” que funcionava na sala da casa de uma senhora e novamente eu comecei a estudar o primeiro ano. Isso porque na escola regular já não aceitavam matricular mais ninguém, pois já era quase final do ano letivo, requisito considerado não obrigatório para a salinha de cinco a dez alunos da tal “escola particular”. Mas tivemos que nos mudar novamente e nos fixamos em um vilarejo nomeado de Bacaba, próximo à cidade de Imperatriz. Pois o papai conseguiu um barraco e um pedaço de terra emprestado para fazer uma roça. (Meus pais ainda vivem nesse lugar e alguns parentes também).

Quando colhemos o “legume” (arroz, feijão, fava e milho) que talvez desse para nos alimentar por um ano, repentinamente os parentes, que vieram do “Japão” conosco, chegaram ao lugar e como não tinham nada, só trouxeram as redes. Os que não couberam em nossa casa ficaram em um outro barraco. Buscavam comida em nossa casa e tudo foi acabando em pouco tempo. Era usado um saco de arroz por semana, até as abóboras se foram rapidinho. Além disso, fiquei doente de repente. O meu corpo ficava vermelho e se enchia de “calombos” e eles coçavam muito, minha mãe chamava aquilo de sangue novo e quando eles apareciam, íamos para o meio do caminho em frente a nossa moradia. Ela me mandava tirar a roupa e começava a esfregar areia

²⁴ *Frito* diz-se de um prato preparado com carne de frango e farinha. Colocado em uma vasilha bem fechada pode durar vários dias. Frito pode ser feito de outras carnes e de ovos de aves, também.

em todo o meu corpo. Já para a dor nas “urinas”, que também tive, ela fazia chá de cabelo de milho. Para a dor de barriga, tomava-se azeite de mamona. Para a papeira²⁵, usava-se anil ou “papinha” de barro feita da casa de marimbondos. Para a garganta, gengibre e para o sarampo dos meninos, era feito um chá de “alçafroa” e de cocô de cachorro que era recomendado pelas vizinhas, mas minha mãe não gostava desse último. No inverno, sem calçados adequados, ficávamos com frieiras que apodrecia os dedos e ela colocava folha de abóbora. E nessa época o papel higiênico era o “sabugo²⁶” e o sanitário o “mato”.

O papai ficava desesperado (chegava até a chorar) principalmente porque meus irmãos choravam pedindo arroz (eles não eram acostumados a comer só caldo de abóbora com farinha). A situação ficou difícil porque arrumar dinheiro não era fácil e quando aparecia algum, não dava para comprar comida para tanta gente. Meu pai começou logo a fazer outra roça, minha mãe plantava canteiros de verduras e os parentes foram cuidar em plantar também. Assim, quando chegou o milho verde, o pepino, o melão, as melancias, as abóboras, a fava, o feijão, a banana e outros alimentos que a terra nos dá, quando plantamos, as coisas começaram a melhorar depois de tanto sofrimento.

O número de habitantes da vila foi crescendo, já podíamos brincar nas noites de lua bonita (dança do “lindô”, passá o anel, várias brincadeiras de roda e outras). A comemoração da páscoa durava uma semana com as “cumilanças”, as rezas, o jejum e as brincadeiras típicas da Semana Santa que culminavam com a morte do “juda”. No “São João” eram feitas fogueiras. Nós assávamos batatas e abóbora. Comíamos muitas pamonhas, bolo de milho e pipoca. Aproveitávamos para “passá fogo²⁷” e, assim, quase todo mundo era “cumpade” ou “irmãzin’a” um do outro. Fazíamos piqueniques em alguns domingos e de vez em quando aparecia um padre para rezar uma missa, batizar os meninos e fazer casamentos.

²⁵ *Papeira* é também conhecida como caxumba. Os sintomas são inchaços abaixo das orelhas, o que dificulta muito a mastigação ou os movimentos do maxilar.

²⁶ *Sabugo* é a parte interna da espiga de milho onde as sementes são grudadas.

²⁷ O “passa-fogo” é também conhecido em outras regiões como o ritual de batismo na fogueira. Consiste em fazer juramentos diante de tições e brasas, passando os juramentistas a ser compadres, comadres ou irmãzinhas, a partir daquele momento.

Da cidade (Imperatriz) até nossa casa são 18 km. Naquela época havia apenas uma “vareda²⁸” em que se caminhava passando por dentro de quintas, de capoeiras, subindo e descendo ladeiras. Dificilmente arranjava-se um jumento emprestado para montar.

Uma vez, fomos à cidade para casar a prima que a mamãe acabou de criar. Lá no cartório, uma das noivas tremia tanto que até desmaiou porque não sabia fazer o nome. Minha prima só ficou muito nervosa, entrava e saía da sala, mas colocou o dedo direitinho. Quando voltávamos choveu e já era noite. Um dos riachos encheu tanto que meus pais tiveram dificuldades para atravessar nadando e me puxando até o outro lado. Ninguém sabia onde pisar, nem em que agarrar. Por fim, estávamos do outro lado e “um bocado” das coisas que tínhamos comprado o riacho levou. Mas estávamos bem, só molhados, com frio e prontos para continuar a jornada, juntos com os noivos.

Até então não se falava em estudar naquela vila, até que surgiu a notícia de que havia um professor dando aulas em um outro “ajuntamento” próximo daquele povoado. Meus pais foram até lá e me matricularam na segunda série, mesmo sem eu ter concluído a primeira, pois segundo o professor eu “pegava” a segunda por já ter tido alguma experiência com a primeira série. Outros moradores do nosso povoado decidiram matricular seus filhos também. Eu ia completar dez anos de idade. Eu já sabia “ler” e o meu pai tinha o maior “orgulho” disso. Então, ele queria mostrar para as pessoas que eu sabia ler e pedia para eu fazer uma demonstração, eu lia, mas era toda envergonhada. Quando consegui terminar a 2ª série, eu já ia completar onze anos de idade.

Dessa forma, para cursar a segunda série, eu e outras crianças tínhamos que andar vários quilômetros, numa estrada deserta e coberta pela sombra das árvores, só ouvíamos o canto dos pássaros. Nós tirávamos os “calçados” para ir pisando na areia fria, e até brincávamos um pouco correndo atrás uns dos outros, por vezes, até caíamos na areia. Mas, nem o professor, nem os pais notavam nada anormal porque a areia era limpinha e nós chegávamos pontualmente e bem arrumadinhos, tanto em casa quanto na escola.

Chegando lá, encontrava-se uma casinha coberta de palhas de babaçu, tapada de taipa, o chão todo esburacado e os bancos eram toras rústicas de madeira tiradas das árvores, colocadas em forquilhas, e ali nós nos ajoelhávamos no chão para tentar fixar o caderno naquelas madeiras

²⁸ “vareda” nome dado pelo caboclo a picadas (aberturas) por entre matas, quintas e roças.

roliças que usávamos alternadamente; ora como assentos, ora como escrivaninha, mas achávamos tudo normal e divertido.

Não lembro quase nada daquele professor. Só lembro dos colegas e da parte física da escola, pois eu e algumas meninas machucávamos os seios naquelas madeiras quando íamos escrever ajoelhadas, porque o caderno escorregava “pá diante e pá trás”. Mas nós não contávamos nem para o professor nem para os nossos pais. Além disso, o professor não sabia atender aos alunos. Era uma turma multisseriada e ele não dava conta. O que ele mais gostava de mandar fazer era cópia, quem já sabia ler lia, mas quem não sabia, não aprendeu com ele.



Figura 6.6 – Minha escola da segunda série. Munic. de Imperatriz.

Liderados por meu avô (o vôzim) os parentes se “ajuntaru” e compraram um pedaço de terra em um outro povoado mais perto da escola que estudávamos, mas ela já havia sido fechada. Era uma propriedade pequena, mas havia algumas fruteiras ao redor da casa principal, onde o meu avô foi morar. Fazia uma sombra grande. Era bom ficar brincando ali, os adultos usavam para conversar e para trabalhar também, principalmente as mulheres. O nosso barraco foi construído nas proximidades, de forma que podíamos conviver uns com os outros. Lembro-me de um dia em que o vôzim pegou um lapixó²⁹ na caçada e depois de cozido a vozin’a deu um pedaço para cada neto. Quando o meu avô chegou à noite, tirou o chapéu e as botas, sentou-se à mesa, abriu a gaveta, tirou a bacia e começou a comer a carne do bicho com farinha. Vários netos rodearam a mesa e imploravam por um pedacinho. Como ele não dava, dizendo que aquele era o dele, uma de minhas primas chupando o dedão encostada na mesa com um olhar de análise, começou a dizer coisas com ele, como: “cabelo isticado, testa de relâmpro, ôio de caburé:



Figura 6.7 – Banco rústico.

²⁹ Lapixó é um animal selvagem parecido com um macaco. Ele é pouco caçado, pois a sua carne possui um odor não muito agradável.

“ramu, mim dá um tiquim, vozim! Num tên’u nada no istambu”. E o meu avô respondia: “canta passarim, mas do meu lapixo tu nun gan’ia!”. Em outra ocasião, minha avó colocava no meio da sala uma “panelona” de ferro cheia de feijão e milho cozido (mungunzá) e todos os netos sentavam-se rodeando a panela. Se houvesse alguma desavença, o “reio³⁰” cumia nas costas dos muleque”. Além da família, só havia mais um vizinho próximo, que possuía algumas vacas e era considerado como fazendeiro.

Foi nessa época que comecei a ler as cartas que chegavam para os parentes e as dos vizinhos, também. Certo dia, alguém ia voltar ao “Japão” e todos queriam enviar cartas, mas eu não sabia escrever tão bem assim. Porém, não teve jeito. Comecei a escrever “na boca da noite” e só parei “no amancer”. Quando parei, ainda tinha quem quisesse, mas eu não conseguia mais. Estava muito cansada. Tinha “iscrivido” treze cartas. Cada uma que eu escrevia, tinha que ler para ver se estava como queriam e cada vez que eu lia, eles mandavam “botar mais coisa” nelas. E “ôtrus ainda quiria tombéim” Até que a minha mãe disse que eu não ia escrever mais, estava bom, agora só na próxima vez.

Já na terceira série meu pai convidou o vizinho e juntamente com outros moradores contratou uma senhora. Ela veio de Imperatriz para nos ensinar e, para ela morar e trabalhar, ele construiu um barraco semelhante ao anteriormente mostrado na figura 6.6. A única diferença era que todos nós éramos acomodados ao redor de uma velha mesa e sentados em “tamburetes” que cada aluno tinha que trazer de casa. Quem não tinha, sentava-se no chão mesmo.

Foi uma festa, eu passava dias maravilhosos cantando as lições no alto das goiabeiras, saboreando os frutos, passando de uma árvore para outra, pelos galhos. Ainda hoje tenho várias daquelas lições gravadas em minha lembrança.

Isso acontecia só nas folgas, pois já estávamos maiores, os meus irmãos e eu, e o nosso pai nos levava para capinar na roça com ele, e a minha mãe tentava me ensinar a quebrar coco (tenho até uma grande cicatriz em um dos dedos por conta disso). Às vezes, na hora do almoço,

³⁰ Reio = chicote trançado feito de couro de boi

minha mãe nos mandava ir correndo ir buscar pepino na roça para comermos picadinho com sal e pimenta do reino. E às vezes a comida não era boa e só descia com pimenta malagueta.

Quase tive o cérebro cozido de tanto ir deixar comida quente na roça com a bacia na cabeça – era usada uma “rudia” que servia para apoiar a bacia e conter o calor –, mas eu era um fracasso nessas atividades, eles diziam que eu não servia para aquilo, eu caía tanto na “panha do arroz” que meu pai falava que eu era feita de cera.

As quedas eram devido aos pedaços de árvores que eram “brocadas” e sobravam da “queima”, então quando o arroz estava no ponto de ser colhido, ninguém sabia o que havia por baixo, e eu com uma camisa de mangas compridas, um “cofo” preso na cintura (com uma corda ou um cipó), um chapéu na cabeça, uma faca na mão e sem muita prática, quando pisava nos “tocos”, nos galhos ou pedaços das árvores, a queda era certa e o “estrago” no arroz também. Meu pai é um dos homens mais pacientes que conheço, mas ele ficava bravo, muito bravo.

A dona Laurinda, a nossa professora, tinha filhos, mas ela morava sozinha lá “na roça”, nós não sabíamos por que seus filhos tinham que morar com outras pessoas da família dela. De vez em quando ela levava um menino para ficar com ela lá na “roça”. Certa vez ela levou-me à cidade e ficamos na casa da mãe dela. Passeamos pela cidade, ela comprou e me deu “picolé”, fomos à igreja também.

Ela era nossa amiga; nunca ficava irritada conosco, nem comentava nada de ruim: de roupa feia, se estávamos descalços ou com a sandália emendada com tiras de “pano”. E, se nos faltasse algum material da aula ou se não tivéssemos onde escrever, (alguns colegas “mangavam³¹”), mas ela dava um jeito em tudo. Ela era paciente e até ríamos juntos quando fazíamos besteiras. Depois ela nos ajudava a consertar. E melhor, ela nunca falava mal de nós para os nossos pais, apesar de às vezes eles insistirem.



Todos nós gostávamos dela e tudo que achávamos de

Figura 6.8 -Dona Laurinda

³¹ *Mangar* é um termo sinônimo de zombar, fazer pouco caso ou rir de algo.

melhor, era para ela: as melhores frutas, legumes, flores do campo e até comida. Quando as nossas mães matavam um “capão” ou os nossos pais encontravam uma “caça”, ela era a primeira a ser lembrada.

Ela era muito legal, eu gostava muito das aulas de artes e até de matemática. Com ela aprendemos a pintar em tecido e vivemos muitos momentos inesquecíveis. No meu “boletim” todas as notas foram máximas. (Nunca mais eu a vi, porém tive o privilégio de ser professora de uma de suas filhas quando eu estava em atividade como formadora do programa PROFORMAÇÃO em um dos municípios que trabalhamos). Infelizmente ela não pôde continuar conosco, viajou depois de férias e nunca mais voltou.

Para cursar a quarta série meu pai resolveu enviar-me para morar com parentes na cidade, mas fui parar numa “aulinha particular” da periferia, primeiro morei com a avó paterna e depois com uma tia. Eu era tão tímida que se não me oferecessem comida eu não comia, e às vezes chegava até a desmaiar de fraca. Tanto que meu pai quando veio me visitar resolveu deixar contratado, na “quitanda³²” da esquina, um pão com manteiga para cada dia e quando eu ia para a casa (escola) do professor, eu passava lá e o pegava. Eu era tão besta que certa vez o dono dessa quitanda disse que se eu conseguisse abrir uma lata de doce de goiabada eu a ganhava. Algumas pessoas torciam por mim enquanto eu tentava, mas não consegui.

Como viemos tarde do interior, meu pai não encontrou vaga na escola pública e novamente fui estudar com um professor em sua casa. Era numa mesa bem comprida numa sala apertada e os alunos sentavam-se em bancos de madeira sem encosto. Como a parede era próxima, “nóis nos incostarra” nela mesmo. Ainda posso lembrar de algumas aulas de ciências do professor Ademir. Ele desenhava no quadro para ilustrar as lições sobre o corpo humano e no final do ano ele organizou uma “formatura” bem simples, mas meus pais não puderam vir participar. Ele também encomendou uma “lembrança escolar” para todos nós.

³² *Quitanda* é um tipo de venda semelhante a uma loja de conveniência

O certo era que eu não sabia morar na casa dos outros, então meus pais conseguiram comprar um barraco na cidade. Quando eles tinham que ir para o interior cuidar da roça, eu ficava morando com o meu primeiro irmão depois de mim. Nesse tempo passávamos mais tempo na cidade. Digo isso porque mesmo morando na cidade passávamos todos os períodos de férias, no interior ajudando no trabalho da roça. Lembro que na periferia da cidade que nós morávamos os vizinhos recorriam a mim para a leitura das cartas que recebiam, também.



Figura 6.9 – Lembrança Escolar (4ª Série)

Enfrentamos um problema quando meus pais foram me matricular na 5ª série numa escola, pois até aqui, eu nunca tinha estudado em um “grupo³³”, só havia estudado em turmas arranjadas (não institucionalizadas) e multisseriadas e de unidocência. O único documento escolar que tínhamos era o boletim (não oficial) da 3ª série e uma lembrança escolar da 4ª série. Tive que fazer uma prova em uma escola particular que “vendeu” o histórico escolar para os meus pais. Com isso eu pude ser matriculada. Só não foi melhor porque tive de trabalhar – vendia verdura e pequenas mercadorias na rua e, entre outras coisas, abri uma aula de reforço em nossa casa. Mas os meus clientes eram como eu – não tinham dinheiro –, e eu os ajudava assim mesmo.

Dessa forma, todos os dias bem cedinho, minha mãe colocava: feijão verde, tomate, cheiro verde, pimenta, pimentão e “taiadas” de abóbora em uma tampa de mala de madeira para eu ir, com uma vizinha, vendê-los à porta de um açougue em frente à praça no centro da cidade. Quando não era possível vender tudo por lá, eu colocava a tampa na cabeça e saía oferecendo nas casas até vender tudo. Minha mãe trazia da roça litros de azeite de coco e eu os vendia na vizinhança.

Nessa época passamos por um aperto muito grande. Meu pai adoeceu e foi sozinho para Belém-PA, pois uma das irmãs dele tinha um conhecido por lá. Ele ficou internado, em um hospital público, quase três meses e nós não sabíamos se ele estava vivo ou morto. Então, minha

³³ *Grupo* é um termo usado por moradores da zona rural para referir-se à escola – um grupo escolar.

mãe resolveu ir procurá-lo. Levou a filha menor e espalhou os outros filhos na casa dos parentes. Em Belém, ela o encontrou ainda internado. Eles voltaram, mas anos depois ele submeteu-se a uma cirurgia no estômago e ficou curado.

Mesmo tendo vindo do “interior”, me revelei uma boa aluna na 5ª série, principalmente em língua estrangeira. Fui a única aluna a tirar nota máxima na primeira avaliação de todas as turmas. A professora até se ofereceu para me matricular em um curso de línguas, mas nós não podíamos pagar as mensalidades. E assim, somente com o que aprendi nessa escola, além do que eu já fazia, apresentei-me numa pequena escola particular que estava procurando um professor de inglês. Fui contratada e passei a dar aulas à noite para pagar o curso de inglês que a professora da 5ª série recomendou.

Eu cuidava da casa pela manhã, estudava à tarde e dava aulas à noite. Devido ao trabalho, eu não tinha muito tempo para estudar, e como eu queria manter a fama de tirar boas notas, eu fazia cartazes com os conteúdos e os pregava nos lugares em que eu permanecia algum tempo, como: na parede do quarto, próximo à minha rede; na cozinha, perto do fogão; na cerca do quintal, perto do “girau / lavatório” de roupas e de louças. Pois em casa eu não podia pegar nos livros porque para a minha mãe, naquela época, o lugar de “menino” estudar era na escola, em casa tinha trabalho para fazer. Por isso, eu fazia as tarefas e estudava durante a noite e, várias vezes eu dormi recostada na rede com o caderno em uma das mãos e uma “lâmparina” na outra; correndo o risco de morrer queimada. Mas lá pela madrugada eu acordava com minha mãe retirando a “lâmparina” da minha mão e colocando o resto do meu corpo para dentro da rede. Já no ensino médio, eu estudava com uma amiga, nós levantávamos às 4h e estudávamos, principalmente, matemática, química e física.

Uma das coisas de que eu mais gostava na escola da 5ª série, além das aulas de inglês, era do uniforme, das histórias Bíblicas que a professora de religião contava e do desfile do dia 7 de setembro. O modo como a professora de religião dava aula: ilustrando as histórias com figuras em um flanelógrafo era encantador. Isso me fez gostar mais da disciplina. Nos desfiles de 7 de setembro, meu pai sempre dava um jeito para eu sair nos pelotões especiais, quase sempre como porta-bandeira, por ser uma das mais “compridas” da turma. Afinal, estava com defasagem em relação à série-idade. Além do uniforme da escola, os gastos eram apenas na compra das luvas e de uma faixa. Enquanto eu desfilava, pelo menos, meu pai e os meus irmãos me acompanhavam

oferecendo água, geladinho (espécie de picolé em saquinhos) e no final, tirávamos uma foto para lembrança. Minha mãe geralmente ficava em casa preparando o almoço.

Ainda hoje gosto e me emociono quando ouço uma banda tocar em um desfile escolar. Nos desfiles de algumas escolas que trabalhei, de alguma forma eu aproveitava para desfilar quando acompanhava os alunos nos desfiles comemorativos.

Foi na 5ª série que conheci as revistas em quadrinhos. Eu gostei tanto delas que eu lia e relia cada uma das que os colegas me emprestavam. Às vezes eu ficava tonta de tanto ler, era só ter uma folguinha que eu corria para pegar uma e começar a leitura.

Certa vez eu já estava lendo revista por muito tempo e nessa tarde tinha um dos meus primos lá em nossa casa. Em um momento em que estávamos a sós ele me repreendeu dizendo que agora eu não largava aquelas revistas e que eu ia terminar ficando louca. Disse que fazia mal. Eu respondi que isso não ia acontecer e que ele não sabia o quanto era divertido saber tudo o que tinha nelas. Então ele me perguntou se eu não queria namorá-lo. (Ele era um analfabeto, da roça, fumador, baixinho, gordo e “buxudo” – um jacu. Ele não era muito do nosso convívio, eu não tinha tanta amizade com ele, eu era apenas uma menina e nem tinha tempo para pensar nessas coisas de namoro). Aquela proposta me surpreendeu. Então, parei de ler e ainda sentada com a revista na mão, o olhei fixamente por alguns minutos e, repentinamente, respondi, mas não foi como ele esperava: “eu? namorar um bicho véio fêi que nem tu? dos dente amarelo e pôde, que nem istuda e num sabe lê. Quero não!” Aquele primo sumiu e nunca mais andou em nossa casa. Não lembro para onde ele foi depois disso, até hoje eu não sei nada sobre ele.

6.2.4 Pedras que calçam caminhos

“Os caminhos que conduzem o homem ao saber
são tão maravilhosos quanto o
próprio saber”.
(*Kepler*)

Bortoni-Ricardo (2005) relata uma experiência de Carmo Bernardes – um trecho de seu livro: *Rememórias Dois* – onde são narrados alguns episódios interessantes dos seus primeiros dias na escola. Ao ler esses relatos na obra citada, comecei a ver ali relatada a minha própria experiência, pois mesmo vivendo no interior do nordeste muitas vezes servi de diversão para professores, colegas e até mesmo para os familiares de alguns deles. Eu já ia completar quatorze anos de idade, mas não entendia por que a família de minha amiga ria tanto quando eu falava algumas palavras como: *maracunjá* (maracujá), *mudubim* (amendoim), *bassora* (vassoura), *ramo* (vamos), *istámbo* (estômago), *fósqui* (fósforo), *cuma* (como), *muié* (mulher), *padim* (padrinho), *foia* (folha), *tombéin* (também), *mió* (melhor), *fũ* (filho), *fia* (filha), *fumo* (fomos), *trabaiá* (trabalhar), *pruquê* (porque), *fumu* (fomos). Inocentemente eu as repetia quando me solicitavam. Até que perguntei a alguém se havia algo errado na palavra “maracunjá”, a pessoa me falou do *n*, aí entendi o porquê de tanta diversão. Lembro que a professora Dorotéia (de português) apesar de ser muito boa, fazia considerações fortes e constrangedoras sobre minhas participações orais e sobre as provas também, às vezes ela lia o que eu escrevia e fazia as correções para toda a turma ouvir. E se eu já era tímida, a partir desses episódios fiquei muito mais reservada, pois eu não me saía bem nas conversas nem nas brincadeiras, principalmente nos jogos das aulas de educação física, eu não conseguia me sair bem em nenhum deles. E assim, eu só servia mesmo para ajudar o professor a marcar as presenças e a entregar as bolas para os colegas.

Um outro problema sério era que meu pai não podia comprar os livros. Eu escrevia tanto que tenho as marcas do lápis e da caneta nos dedos.

Apesar de toda a adversidade, descobri que se eu estudasse, poderia aprender e até mesmo ter mais amigos, pois todos queriam sentar-se próximos à minha carteira na escola. E apesar de eu ser extremamente tímida, a ponto de ter dificuldades até para responder a chamada em classe, de alguma forma eu me destacava e era respeitada pelos meus colegas. E não demorou muito para eu começar a ajudá-los, até mesmo na hora da prova. Eles sabiam que podiam contar comigo.

Durante o ensino médio trabalhei na prefeitura como telefonista e depois na contabilidade, responsável pelo livro razão do município. Quando fui aprovada para o curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão deixei a estabilidade, o “bom emprego” (como diziam os meus colegas), para dar aulas em uma das melhores escolas de educação básica da cidade e também na mesma escola de línguas em que eu estudava inglês. Pois, além da atração pela sala

de aula, eu havia acabado de me casar com um professor e isto contribuiu muito para a decisão que tomei de trabalhar na educação. Ademais, eu não conseguia ficar sentada atrás de um “birô”. Eu precisava de atividades mais interativas e na sala de aula eu me sentia muito bem.

Talvez eu não consiga explicar o porquê do meu interesse pelo curso de Letras, porque eu sonhava cursar Assistência Social ou Direito. Pode ter sido pelas chacotas por falar “errado”. Eu queria muito falar como as outras pessoas da cidade, mas creio que a experiência que tive como professora contribuiu muito para a mudança de planos. A sensação de poder contribuir com o crescimento das pessoas, e a interação que pode ser estabelecida com elas, é o combustível que alimenta o profissional que gosta do que faz, em se tratando da educação. Mas eu ainda era muito despreparada, a variação lingüística e o meu background estavam muito impregnados ainda e, isso me tornava diferente das pessoas do meio em que eu me encontrava.

6.2.5 Flores que desabrocham entre espinhos

“A descoberta do caminho nem sempre é a essência,
o mais difícil é percorrê-lo”.
(Autoria própria)

O primeiro semestre do curso de Letras foi muito difícil. Dos cinquenta alunos, somente vinte e cinco foram aprovados em língua portuguesa. Fiquei entre eles, depois de muito estudo e de uma terrível “provinha”, pois até dormindo eu continuava a estudar. Entre os cinco que colaram grau no final do último semestre eu também estava lá. O prefeito até ofereceu emprego para os cinco formandos, mas eu já estava trabalhando.

Em seguida, entrei na Universidade Federal do Maranhão para cursar Pedagogia. Só não aprendi mais porque as atividades de três diferentes escolas eram consumidoras.

A despeito das dificuldades, procurei aproveitar todas as oportunidades possíveis e até algumas consideradas impossíveis, e hoje tenho razões suficientes para me fazer crer que a escola

se constitui se não no único, mas no mais abrangente instrumento com possibilidades de, de alguma forma, tornar iguais os seres humanos, oferecendo-lhes diferentes formas de acesso ao conhecimento. E por mais simples que ela seja, contribui para a formação de vidas. Esta possibilidade vale para qualquer um que dela fizer uso. É óbvio que os meios para tal podem não ser os mesmos, mas basta que se ofereça o mínimo necessário e que se mantenha o interesse e o estímulo daqueles que são objeto da mesma – os alunos – para se colher resultados iguais ou não muito diferentes, fazendo-os ir além dos seus condicionantes.

6.2.6 O fazer pedagógico

“A prática é superior ao conhecimento [...]”
(Lenin)

Em meus anos de profissão, tive a oportunidade de trabalhar em algumas escolas da rede particular de ensino em todas as turmas da Educação Básica e foi muito bom, principalmente na pré-escola. Também foi uma experiência muito boa a de montar e trabalhar em cursos de educação continuada para professores do município de São João do Paraíso-MA, logo que foi emancipado. Porém, o que me causou mais prazer e posso dizer que foi uma experiência singular, foi a que vivi numa escola filantrópica; o atualmente conceituado Colégio Adventista de Imperatriz. Ele foi um laboratório onde, por vinte anos, pude vivenciar todas as ações de uma instituição de ensino de Educação Básica, como diretora, desde o seu início com apenas algumas turmas: uma de pré-escola e três de 1ª a 3ª série, funcionando em lugar impróprio até à compra do terreno, à construção do prédio e sua legalização.

Foi nesse colégio que senti o desejo de aprender mais, a fim de contribuir melhor com o ensino-aprendizagem das séries iniciais, principalmente no que é concernente ao uso da língua materna. Formamos um grupo de estudo que durou muito tempo, mas a escola cresceu, as ocupações aumentaram e ficou difícil continuar.

Paralelamente, comecei a trabalhar na rede de ensino público estadual do Maranhão como professora do Ensino Médio, de língua portuguesa, inglesa e espanhola, alternadamente, agora com mais de 15 anos (cinco deles no programa PROFORMAÇÃO do governo federal, como formadora e multiplicadora de Língua Estrangeira - espanhol), e no curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – onde estudei – com língua inglesa e, prioritariamente com as práticas de ensino e estágios, completando agora quatro anos de atividade na universidade.

Apesar de minhas atividades profissionais serem bem diversificadas, a formação de professores é o que elas têm em comum, e isto se constitui uma grande responsabilidade. Foi também o que me motivou a querer saber mais para poder realizar um trabalho eficiente na educação e no ensino de línguas, especialmente para o reconhecimento da língua materna como meio de interação e produção do conhecimento. Isto por meio do entendimento de seus usuários seja na variação privilegiada ou não e como fonte de propagação da língua considerada padrão, a usada pela classe dominante.

Por várias vezes, em momentos oportunos, tenho dito a colegas e alunos que não importa de onde partimos, nem onde estamos; o mais importante é onde pretendemos chegar. Essa busca é uma das maiores fontes de forças para se continuar a viver.

6.2.7 Colégio Adventista de Imperatriz

“Mire a lua. Mesmo se você errar,
você ficará entre as estrelas”.

(Les Brown)

Em 1978 eu me tornei um membro da Igreja Adventista do Sétimo dia. Meus pais não foram contra essa minha decisão, mas até que eles se acostumassem eu enfrentei algumas dificuldades. Atualmente até eles já estão lá também.

O que inicialmente pareceu algo ruim, segundo algumas pessoas de minha convivência, causou algumas mudanças singulares em minha vida. Pois comecei a tomar parte nas programações e ingressei em diversos grupos como: coral, conjuntos musicais, clube de desbravadores (para adolescentes e jovens) e a participar de viagens. Nessa época eu cursava o último ano do ensino médio e trabalhava como consignatária do posto municipal da FENAME (Fundação Nacional de material Escolar). É claro que tive alguns problemas também no trabalho e na escola, mas tudo foi facilmente superado.

Os benefícios de estar fazendo parte de um contexto religioso e social novo como aqueles foram incalculáveis. Minha vida tomou um novo rumo. Como a comunidade era pequena e nem tão desenvolvida ainda – até mesmo por ser compatível com a cidade que também era muito diferente da que temos hoje –, as oportunidades de participação eram muitas, visto que tinha poucas pessoas para assumir as tarefas na minha congregação. As apresentações individuais e em grupo e, principalmente, falar em público contribuiu sobremaneira para o processo de solução do meu problema de timidez. Pois eu era muito solicitada para as programações e não recusava convites, mesmo que parecesse difícil a realização da tarefa, pois aquela comunidade esperava muito de mim.

O desabrochar das pétalas incrustadas por algumas experiências vividas anteriormente, foi acontecendo e as barreiras já não existiam mais. Tudo aquilo contribuiu bastante para o meu desenvolvimento em todos os aspectos, inclusive nas apresentações de trabalhos na Universidade, como para enfrentar as salas superlotadas das escolas públicas de ensino médio, que chegavam a somar até 60 alunos em cada turma, principalmente as noturnas. Foi nessa comunidade que a pessoa com quem decidi partilhar a minha vida me encontrou.

Em 1986 ainda estudando, mas já em plena atividade nas escolas, fui desafiada pelo líder local (e amigo particular nosso) a ajudar a pequena escola que foi iniciada na igreja que freqüentávamos, mas que não deu certo. Como eu não dizia não, comecei a ajudar. Eu não sabia que estava começando a viver a parte mais linda da minha vida, principalmente a do lado profissional.

Como estávamos numa cidade pequena do interior do Maranhão, apesar de procurar seguir as orientações da rede mundial da educação Adventista, eu fiquei, até certo ponto livre e

autônoma para trabalhar, isto é, nós ficamos autônomos. Pois eu e a equipe que formamos trabalhávamos sob a orientação do conselho escolar, que confiava em nosso trabalho. Essa unidade escolar surgiu como um anexo de uma outra que ficava no centro da cidade e era tão pequena e desprovida de quase tudo, que eu a administrava no tempo que sobrava das minhas atividades, pois continuei trabalhando nos mesmos lugares de antes.

O curioso era que as pessoas não acreditavam no sucesso daquele trabalho, inclusive alguns dos responsáveis por ele. Mas nós que estávamos ali, apesar de ser uma experiência nova, trabalhávamos da melhor forma que podíamos e não trabalhávamos sozinhos. Éramos apenas três professores, uma atendente e eu; duas classes em salinhas atrás da igreja e uma dentro da própria nave da igreja (enquanto se construía mais uma salinha). Cada professora limpava sua sala e todas participavam da limpeza do pátio e dos banheiros. Para melhorar as salas e o pátio (que alagavam) organizávamos mutirões com familiares, com irmãos da igreja e pais de alunos. Tudo o que eu aprendia na faculdade e via nas escolas em que eu trabalhava que podia ser feito lá, nós fazíamos. Apesar das instalações apertadas e inadequadas, não demorou muito para sermos notados, tanto pelos líderes da instituição interna como pela comunidade.

O que parecia apenas um sonho foi, aos poucos, se tornando realidade. Com recursos nossos (dos funcionários), compramos os móveis de uma escola que fechou. Com doações e participação da congregação local construimos outras salas. Dessa forma tínhamos umas salinhas no térreo, cinco no piso superior e um pequeno e estreito pátio. Paralelamente à construção e à busca de equipamentos começamos a estudar. Uma vez por semana nos reuníamos para estudar temas pertinentes ao trabalho pedagógico ou à língua portuguesa especificamente. Quem não tinha letra adequada ao trabalho, ganhava um caderno de caligrafia. Éramos uma equipe que trabalhava unida e um ajudava o outro. Chegamos à penúltima série do Ensino Fundamental e, assim, ultrapassamos o limite físico daquele lugar.

Conseqüentemente, duas situações eram imperativas: mudar de endereço e cuidar da formação acadêmica dos profissionais do quadro. E, assim, em uma reunião ficou acertado em que área cada um deveria se graduar, pois ali somente eu estava em um curso superior.

Dessa forma, quem não conseguiu vaga na cidade para cursar graduação, foi tentar na capital (São Luís). Conseqüentemente, nós assumimos a responsabilidade de cuidar das classes

desses professores no período de estudos. Não foi fácil porque nove conseguiram passar: sete em pedagogia e duas em letras. Como resultado de tanto sacrifício, atualmente todos os professores e quase todos os funcionários do Colégio Adventista têm no mínimo uma graduação. O incentivo atingiu a igreja-mãe também, pois há cerca de cem pessoas com curso superior, incluindo os mestres, mestrandos e um doutorando. Como fruto desse trabalho, há também vários profissionais que trabalham nas mais diversas áreas na cidade e até na capital..

O Colégio Adventista tem atingido os objetivos propostos, 75% de sua primeira turma de Ensino Médio em 2004 foram aprovados em vestibulares e as outras turmas não têm sido diferente. Em 2006, como resultado de uma pesquisa de opinião pública promovida por um instituto da cidade, o colégio foi eleito e recebeu um certificado conferindo-lhe o título de melhor escola de Ensino Médio da cidade.

O trabalho mais significativo realizado nessa instituição foi a interação social que se conseguiu estabelecer; onde se vivia como uma família e os problemas e as necessidades não eram só de um, mas, de alguma forma, pertencia a todos. Experiência vivida principalmente pela equipe que trabalhava ali. Porém toda a comunidade escolar se declarava como participante do mesmo sentimento. Dessa forma, muitas vidas foram transformadas naquele lugar – transformações ocorridas nas diversas áreas da vida. No entanto, a maior delas, foi nos campos intelectual e profissional. As experiências vividas nesse colégio são suficientes para se escrever um livro.

Foi muito difícil afastar-se desse projeto de vida que envolveu tanta gente. As marcas positivas são profundas e farão parte de mim para sempre. O trabalho que ali foi realizado pelo grupo foi tão especial que paira a certeza de que durante todo o tempo não estávamos sozinhos. E o nosso lema era: *“Até aqui nos ajudou o Senhor”*. I Sam. 7:12

Parafraseando o dizer do apóstolo Paulo, sinto poder afirmar com tranquilidade que: combati o bom combate, cumpri e encerrei a minha parte no Colégio. Agora guardo lembranças e muito amor no coração.

6.3 MINHA FAMÍLIA



Henrique e Maria Flora (meus pais)



Pesquisadora



Manoel (1°irmão)



Célia (3ª irmã)



Arnaldo (2°irmão)



Geisa (4ª irmã)

Este capítulo é um relato autobiográfico, ele mostrou o percurso da pesquisadora-pesquisada e suas relações com a sociedade e suas práticas (letradas ou não) e com a escolarização.

No próximo capítulo será feita a análise do percurso do letramento da pesquisadora-pesquisada. As análises têm como base fragmentos do relato autobiográfico apresentado no presente capítulo.

7 ANÁLISE DO PERCURSO DO LETRAMENTO

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. [...] a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo”.

(Pierre Dominicé)

7.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo passamos a analisar alguns fragmentos da história de vida da pesquisadora-pesquisada. O objetivo principal é descobrir indicadores significativos que possam contribuir para a compreensão da realidade educacional vivenciada pela pesquisadora-pesquisada. E que pode ser a mesma, ou pelo menos semelhante, à de boa parte do povo brasileiro, especialmente o do Brasil rural. Esses indicadores podem estar relacionados a qualquer situação vivida há algum tempo, mas que sobrevive, resiste e alcança os brasileiros que continuam lutando para vencer a pobreza, que os assola, especificamente, os da zona rural. Pobreza essa, que atinge também a escola rural, seja pelas condições físicas e materiais da escola e da família, pela interação professor-aluno-família, ou relacionada à motivação.

O capítulo está dividido em cinco partes distintas. Cada parte discorre a temática com a pretensão de construir um entrelaçamento entre história de vida e discussões teóricas, de modo a confirmar ou não as asserções, a partir dos questionamentos levantados e com base no relato autobiográfico.

As temáticas estão dispostas na seguinte ordem: (1) condições socioeconômicas, momento em que analisamos as condições socioeconômicas e suas implicações para o processo de letramento; (2) contexto sociocultural, quando discutimos a importância do contexto vivenciado para a inserção da pesquisadora-pesquisada na cultura letrada; (3) nessa parte a família é posta sob um olhar investigativo de modo a apreender o papel desta instituição social no

processo de escolarização e letramento da pesquisadora-pesquisada; (4) atitudes do professor, momento em que recorreremos às memórias escolares da pesquisadora-pesquisada para investigar como as atitudes do professor se constituem em um elo entre o mundo do aluno e sua inserção no universo letrado; (5) motivação, quando nos detemos na questão da motivação, ou seja, das atitudes da pesquisadora-pesquisada que a impulsionam à superação das limitações que a realidade lhe impõe.

A reflexão será feita tendo como base autores que, dada à larga experiência nos temas do letramento e suas relações com as práticas sociais, as condições socioeconômicas e culturais, podem respaldar as nossas considerações.

7.2 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Nesta primeira parte apresentamos alguns fragmentos que se constituem em dados sobre a situação socioeconômica da pesquisadora-pesquisada. Na discussão nos propomos a analisar a situação real da pesquisadora-pesquisada no que diz respeito à relação entre pobreza, escolaridade e inserção na cultura letrada, embasadas no que apresentam Cavalieri (2006), Ferraro (2002) e Kleiman (2006) acerca da relação entre contexto socioeconômico e histórico-cultural e letramento.

Pretendemos responder à pergunta de pesquisa: “As condições socioeconômicas influenciam o letramento de um educando? Como?”. Norteia essa pergunta o seguinte objetivo: “Investigar como as condições socioeconômicas influenciam o letramento de um educando”.

Os pressupostos do método etnográfico permitem a elaboração de subasserções³⁴, que podem ou não ser confirmadas.

No que tange à pergunta e ao objetivo dessa primeira parte, temos a seguinte subasserção: “Apesar de o Brasil ser considerado um país emergente, a maior parte do povo brasileiro vive em

³⁴ Segundo Erickson (*apud* SOUSA, 2006, p. 11), asserções são proposições empíricas que o pesquisador pode levantar ao longo de sua pesquisa, isto é, ao longo de todo o trabalho de investigação e construção das informações.

condições de pobreza, principalmente no Nordeste. Isso pode explicar o baixo rendimento escolar dos nordestinos”.

Cavaliere (2006) afirma que mais de 60% das crianças das áreas rurais realizam atividades domésticas como: cuidar da casa, cozinhar e/ou cuidar dos irmãos mais novos, possibilitando assim que a mãe trabalhe e contribua com o sustento da família. E isso pode ser constatado nos relatos da pesquisadora-pesquisada a seguir:

Fragmento 01

Como primogênita, de uma prole de cinco filhos, sempre tive alguns ‘privilégios’ e um deles foi o de ajudar os meus pais a criar os meus irmãos. Quando o meu irmão nasceu eu tinha quatro anos de idade. A responsabilidade de cuidar dele e dos outros que chegaram era minha, enquanto meus pais trabalhavam para nos manter.

(Cap. 6, O óbvio destino, p. 75)

Fragmento 02

[...]

Fui criada, como dizem alguns, com todo rigor (dentro de casa), cuidando dos irmãos e da casa/lar, eventualmente eu brincava sozinha atrás da casa, fazendo bonequinhos de casca de melancia ou de limão “pecado³⁵” com talos de palha de babaçu.

(Cap. 6, O óbvio destino, p. 75)

Esses dois primeiros fragmentos retratam muito bem a situação socioeconômica da pesquisadora-pesquisada, revelam o nível de pobreza que exige a participação dela na renda familiar: cuidar dos irmãos enquanto a mãe trabalhava na roça juntamente com o pai, ou quebrava coco para a manutenção da família. Um outro fator que ressaltamos é que, na zona rural, as mulheres em geral começam a trabalhar desde a mais tenra idade, e a pesquisadora-pesquisada começou a assumir a responsabilidade de cuidar do primeiro irmão mesmo antes de completar cinco anos de vida.

³⁵ Limão “pecado” diz se do fruto ainda pequeno que cai da árvore antes de atingir o estágio final de crescimento.

Dessa forma, a situação econômica desfavorável conferiu a ela, além da inserção precoce no mundo dos adultos, a falta de recursos materiais como brinquedos que deviam ser-lhe assegurados por direito, mas foram-lhe negados de fato. Embora a pesquisadora-pesquisada tenha conseguido construir algumas oportunidades para vivenciar o brinquedo, que de acordo com Vygotsky (2001) desempenha um papel fundamental para o “desenvolvimento infantil”, as obrigações domésticas forçaram-na a uma inserção abrupta e precoce no mundo adulto. Esses recursos, conseqüentemente, se constituem em um fator de influência para o processo de letramento da mesma, uma vez que o acesso a determinados tipos de brinquedos (produtos culturais) pode contribuir para a estimulação do desenvolvimento humano. E isso pode ser decisivo para a inserção na vida escolar do sujeito.

Uma outra influência que implica o processo de letramento é o fato de a pesquisadora-pesquisada ter que cuidar dos irmãos e da casa, não sair nem se relacionar muito com outras pessoas. Isso implica naturalmente em uma exposição restrita a eventos sociais, pois a maior parte do tempo ela ficava em casa. Esta realidade deixa muito claro que as possibilidades de participação nos diversos eventos de letramento para ela e, em grande medida, para o homem do campo no Brasil são bastante restritas, implicando, tanto na aquisição de bens culturais quanto materiais como pondera Cavalieri (2006).

Assim, aos caboclos da zona rural resta a própria vida e a dos que lhe pertencem: esposa e filhos. Não possuem quase nada. O barraco onde moram pode ser largado a qualquer momento, basta a eles ter um lampejo de esperança de vida melhor em outro lugar. Para tanto, eles se desfazem rapidamente do que possuem, vendendo barato ou presenteando os vizinhos. Não têm muitos motivos para permanecer presos a uma terra que não lhes pertence e quase não têm despesa com mudança. É só juntar a turma e “se mandar”, pois as condições socioeconômicas das famílias pobres da zona rural do Maranhão e a conseqüente instabilidade que as atingem, põem em risco, até mesmo, o que têm de mais valioso – a união da família. Esse risco é provocado por um crescente êxodo rural como pode ser percebido nos relatos a seguir:

Fragmento 03

Quando, enfim, eu ia começar a primeira série, já até pensávamos que meu pai não ia voltar, ele chegou. Meus irmãos nem o conheceram mais, e a novidade era que ele havia encontrado um lugar e tínhamos que preparar tudo para a mudança. Mas como não havia nada para “arrumar” mesmo, decidimos partir logo. Saímos dia 25/09/1969 e o destino era a cidade de Imperatriz-MA. .

(Cap. 6, A revoada, p. 83)

Fragmento 04

[...]

Mas tivemos que nos mudar novamente e nos fixamos em um vilarejo nomeado de Bacaba, próximo à cidade de Imperatriz. Pois o papai conseguiu um barraco e um pedaço de terra emprestado para fazer uma roça. (Meus pais ainda vivem nesse lugar e alguns parentes também).

(Cap. 6. O óbvio destino, p. 85)

No relato do fragmento 03, o pai se ausentou por um longo período em busca de um lugar, que oferecesse melhores condições de trabalho e moradia. Que lhe permitisse manter e cuidar da família, provendo-a de uma alimentação melhor, de vestimenta e, principalmente educação, uma vez que esta última sempre permeou as preocupações do Sr. Henrique, mesmo ele não sendo escolarizado.

Veja que tanto no fragmento 03 quanto no 04, a questão da migração do nordestino, forçada pela estrutura fundiária brasileira e pelas condições materiais precárias, emerge como um fator decisivo na vida de toda a família.

Na busca por melhores condições de vida, a família da pesquisadora-pesquisada decide migrar para a cidade. Mas nem mesmo isso conseguiu, uma vez que nem os pais nem os filhos tinham condições materiais ou mesmo qualificação para conseguir um trabalho na zona urbana. Com isso, a família se vê obrigada a fixar-se nos arredores de Imperatriz, no povoado de Bacaba que dista 18 Km da cidade. Pelo menos a zona rural era um contexto familiar a eles. Era um ambiente onde a família sabia trabalhar e podiam recomeçar, até que se estruturasse e pudesse retornar à cidade. Assim sendo, o sonho de uma vida melhor e as possibilidades de garantir aos filhos uma educação não se concretizou como o pai esperava.

O processo migratório, nos moldes aqui descritos, destrói o sonho de inserção numa sociedade urbanizada e organizada pela cultura de letramento. Na sociedade urbana, o caboclo espera pela possibilidade de ter acesso a bens materiais e culturais com os quais tanto sonha. Mas na maioria das vezes, a sociedade reserva a ele apenas a condição de marginalização, e aos filhos a continuação do trabalho infantil e das dificuldades para obter uma boa escolarização, como adverte Ferraro (2002), quando diz que na cidade o colono geralmente chega para engrossar o exército dos excluídos da periferia.

Uma outra consequência advinda das condições precárias do colono, que tem profundas relações com o processo de letramento é o trabalho infantil. A não dedicação da criança aos estudos por ter o tempo quase que exclusivamente para o trabalho, dificulta ou mesmo impede o bom desempenho e/ou mesmo a sua permanência na escola. Essa é uma das características do grupo de crianças que apresenta os piores indicadores educacionais (CAVALIERI, 2006). Esta é uma realidade vivenciada também pela pesquisadora-pesquisada como se pode ver nos seguintes trechos:

Fragmento 05

Dessa forma, todos os dias bem cedinho, minha mãe colocava: feijão verde, tomate, cheiro verde, pimenta, pimentão e “taiadas” de abóbora em uma tampa de mala de madeira para eu ir, com uma vizinha, vendê-los à porta de um açougue em frente à praça no centro da cidade. Quando não era possível vender tudo por lá, eu colocava a tampa na cabeça e saía oferecendo nas casas até vender tudo.

(Cap. 6, Os condicionantes, p. 92)

Fragmento 06

[...]

Eu cuidava da casa pela manhã, estudava à tarde e dava aulas à noite.

(Cap. 6, Os condicionantes p. 93)

O fragmento 05 descreve um tipo de atividade exercida na zona urbana pela pesquisadora-pesquisada e apesar da atividade denunciar as condições de vida economicamente desfavoráveis da mesma, parece ser um trabalho que desempenhava com muita disposição e dedicação, aceitando o desafio imposto pela vida. O que evidencia isso é o fato de ela não se contentar em retornar para casa com saldo de mercadorias, pois isso acarretaria em prejuízo, pela natureza do

produto que vendia – verduras. Ademais, a atividade de vendas parece ser o início do letramento matemático da pesquisadora-pesquisada.

O fragmento 06 mostra que além do trabalho com vendas fora de casa ela permanecia exercendo a atividade de cuidar das tarefas domésticas. Isso implica em menos tempo dedicado aos estudos e em déficit no desempenho escolar conforme Kleiman (2006).

A resposta ao questionamento feito sobre a influência das condições socioeconômicas sobre o letramento de um educando, se evidencia nos 6 relatos apresentados. Consideramos então, confirmada a nossa subasserção: “Apesar de o Brasil ser considerado um país emergente, a maior parte do povo brasileiro vive em condições de pobreza, principalmente no Nordeste. Isso pode explicar o baixo rendimento escolar dos nordestinos”.

Alcançamos, assim, o primeiro objetivo delineado para a primeira parte de nossa discussão. Isso ocorreu ao passo que os dados (fragmentos) apresentados foram discutidos, analisados e embasados na discussão com os autores. Essa tessitura revela um entrelaçamento entre teoria e prática, entre vida e conhecimento.

Diante do exposto, podemos concluir que as condições socioeconômicas influenciaram o processo de letramento do educando em questão e que ambos são dois aspectos da vida do ser humano que estão intimamente interligados.

7.3 CONDIÇÕES SOCIOCULTURAIS

Nesta segunda parte analisamos fragmentos da história de vida que mostram interações vivenciadas pela pesquisadora-pesquisada em diferentes contextos socioculturais. Focando o processo de letramento, procuramos identificar se e como o contexto sociocultural vivenciado por ela influenciou o seu processo de inserção no mundo letrado.

O nosso estudo está guiado pela pergunta exploratória, “que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa?”. A seguinte subasserção será ou não

confirmada: “As interações sociais advindas da ampliação das redes sociais contraídas na escola, no trabalho e na comunidade exercem influência significativa no letramento de uma pessoa”.

Tanto a pergunta exploratória quanto a subasserção aqui apresentada está norteadas por um dos objetivos que propomos para esta pesquisa: “identificar que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa”.

Na construção da análise procuramos nos embasar no que dizem os seguintes estudiosos sobre o tema em questão: Freire (2006, 2004, 1992), Vygotsky (1978), Passador (2006).

A educação no Brasil tem recebido um tratamento inadequado por parte dos governantes. De forma que ao povo brasileiro têm sido negadas as oportunidades que possibilitaria uma mudança das condições de vida a que está submetido, principalmente as populações da zona rural que geralmente vivem privadas de bens de todas as ordens e condenadas a permanecerem nos mesmos contextos sem nenhuma perspectiva de dias melhores.

Quase sempre os moradores da zona rural vivem em comunidades isoladas e esquecidas pelos que podem oferecer-lhes alguma possibilidade de construção de um futuro melhor – uma escola para os filhos, por exemplo. E quando os caboclos conseguem migrar para as cidades, continuam desfavorecidos. Conforme Freire (2006), muitas crianças populares são “proibidas” de frequentar a escola em função do abandono a que a sociedade e o poder público lhes impõem e ainda causam a “expulsão” de grande parte das que conseguem entrar na mesma. Essa é uma situação que se arrasta por longos anos e que também esteve presente na trajetória da pesquisadora-pesquisada:

Fragmento 07

Até então não se falava em estudar naquela vila, até que surgiu a notícia de que havia um professor dando aulas em um outro “ajuntamento” próximo daquele povoado. Meus pais foram até lá e me matricularam na segunda série, mesmo sem eu ter concluído a primeira, pois segundo o professor eu “pegava” a segunda por já ter tido alguma experiência com a primeira série. E outros moradores do nosso povoado decidiram matricular seus filhos também. Eu estava completando dez anos de idade [...] Quando consegui terminar a 2ª série, eu já ia completar onze anos de idade.

(Cap.6. A revoada, p.87)

Fragmento 08

Chegando lá, encontrava-se uma casinha coberta de palhas de babaçu, tapada de taipa, o chão todo esburacado e os bancos eram toras rústicas de madeira tiradas das árvores, colocadas em forquilhas, e ali nós nos ajoelhávamos no chão para tentar fixar o caderno naquelas madeiras roliças que usávamos alternadamente; ora como assentos, ora como escrivaninha, mas achávamos tudo normal e divertido.

(Cap.03. A revoada, p.88)



Figura 6.6 – Minha escola da segunda série. Município de Imperatriz/MA.

É evidente a situação escolar calamitosa em que se encontrava a pesquisadora-pesquisada conforme mostram os fragmentos de 01 a 08 até aqui apresentados. Inicialmente, o fragmento 03 revelou a primeira mudança de contexto da família. Eles fizeram uma “grande” viagem do povoado de “Solta” para a cidade de Imperatriz, no mês de setembro de 1969. Ficaram em Imperatriz por pouco tempo e encontraram um jeito de voltar para o campo. Tudo isso no segundo semestre de um mesmo ano.

O fragmento 07 mostra que no local onde a pesquisadora-pesquisada estava morando não havia escola, só em um outro “ajuntamento” a alguns quilômetros de distância do que ela morava. Mostra também que apesar de estarem no final do ano o pai dela, preocupado com a escolarização da filha, procurou saber onde havia uma escola mais próxima.

A escolarização sistematizada realizada de maneira informal tem início em qualquer período do ano, funciona de qualquer jeito e em qualquer lugar. Este foi o único modo da pesquisadora-pesquisada dar continuidade aos seus estudos. Este fato é relevante, pois mostra um lado excludente da escola institucionalizada, uma vez que esta não prevê no seu “currículo” situações como essa. Com certeza, se a pesquisadora-pesquisada chegasse a uma escola oficial, já em dezembro, final do ano letivo, seria obrigada a esperar o próximo ano para ser matriculada.

Os fragmentos 07 e 08 revelam como o contexto socioeconômico influenciou no processo de escolarização e letramento da pesquisadora-pesquisada deste estudo. O fato da migração

constante, da falta de condições econômicas e da falta de escola na comunidade, implicou diretamente no processo de escolarização e letramento da pesquisadora-pesquisada que, somente quando ia completar dez anos de idade começou a cursar a 2ª série do então ensino Primário Equivalente ao 3º ano do atual Ensino Fundamental e quando conseguiu concluir já estava para completar onze anos.

O fragmento 07 revela ainda como acontece a promoção de uma série para outra nesse tipo de escola. Não segue nenhum critério. Certamente esse fato influencia e causa sérias implicações para o processo de letramento dos alunos, neste caso, para o processo de letramento da pesquisadora-pesquisada.

Está descrito no fragmento 08 as condições inaceitáveis do ambiente que recebia os alunos. Essa descrição nos faz pensar e perguntar como é possível um ambiente sem o mínimo necessário para ser chamado de escola, pode oferecer qualquer tipo de condições favoráveis para o desenvolvimento de uma criança. Até que esse tipo de ambiente era bem familiar para as crianças que o freqüentavam por ser bem semelhante à casa em que moravam. Dessa forma, esse contexto não oferecia nenhuma vantagem entre o que os alunos tinham e o que poderiam desejar ter. Afinal, “a escola de qualidade e a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional são bens sociais limitados às pessoas de renda econômica mais elevada” (BAGNO, 2007, p. 44).

Pode-se inferir que um contexto assim pode vir a ser um desestímulo aos alunos. Certamente, era muito mais interessante, para eles, gastar esse tempo trabalhando no campo, ouvindo o canto dos pássaros e, de vez em quando, comer uma frutinha colhida na própria natureza do que ficar “presos” num ambiente desinteressante. Um arremedo de escola como o aqui apresentado, certamente deixa seqüelas na parte física (e emocional) de quem o utiliza por ter que passar tanto tempo com uma postura inadequada, pois entre outras coisas tinham que escrever ajoelhados.

Tudo isso corrobora a afirmação de que no Brasil não há preocupação com o ensino rural (PASSADOR, 2006). Neste sentido, o contexto geográfico exerceu influência negativa para o processo de letramento aqui analisado.

A educação se constitui em um bem cultural. E sua falta pode deixar o homem fadado ao atraso, marginalizado e sem acesso também à escola – principal agência social letradora e a mais valorizada. A negação desse direito pode implicar no desempenho da pessoa, como se pode perceber no relato a seguir:

Fragmento 09

Na cartilha ficava desanimada quando a professora me chamava para “dar a lição”. Eu só apontava as frases e no meu pensamento eu falava outras coisas que não tinham nenhuma relação com o que estava escrito ali (pois eu já sabia tudo de “cor e salteado”), mas tive que repeti-la várias vezes por não ter quem me ensinasse o primeiro ano.

(Cap.6. Sonhar...Já é um bom começo, p.82)

Fragmento 10

Para cursar a quarta série meu pai resolveu enviar-me para morar com parentes na cidade, [...] Como viemos tarde do interior, meu pai não encontrou vaga na escola pública e novamente fui estudar com um professor em sua casa. Era numa mesa bem comprida numa sala apertada e os alunos sentavam-se em bancos de madeira sem encosto. Como a parede era próxima, “nóis nos incostarra” nela mesmo

(Cap.6. A revoada, p. 91)

O que destacamos no fragmento 09 como sendo uma influência significativa resultante do contexto sociocultural, exercida no processo de letramento da pesquisadora-pesquisada é o fato de ela ter que repetir “o livro” ou “de ano”. Esse problema foi decorrente do fato de não haver quem pudesse ensinar a primeira série no lugar onde morava. O relato nos deixa crer que o contexto sociocultural tem influência negativa no processo de letramento. Além do evidente atraso que antecedeu o início da escolarização da pesquisadora-pesquisada, a defasagem continua no percurso desta por não haver possibilidades dela estudar as séries subseqüentes. Isso porque ela teve que repetir a cartilha várias vezes, visto que a professora não tinha condições de ensinar uma classe mais adiantada. A situação piorava ainda mais, porque aquela “classe” era multisseriada e a mesma professora poderia continuar ensinando a aluna se tivesse conhecimento suficiente para isso.

O fragmento 10 mostra que o atraso, agora vivenciado na cidade, acompanha a pesquisadora-pesquisada, pois mesmo se transferindo para a cidade, ela e o pai, não chegaram com tempo hábil para a matrícula na 4ª série. Desta forma, ela continuou a estudar nas mesmas condições do contexto rural – em um ambiente inadequado, em uma “escola” não oficial e multisseriada, que não oferecia as mínimas condições de um ambiente alfabetizador. Como é difícil para os condenados da terra (FREIRE, 2004) transporem a barreira do abandono e do descaso e se inserirem no mundo dos agraciados – dos letrados!

Os relatos seguintes apresentam um processo de escolarização mais contínuo, que marcou o início de uma nova fase na vida escolar da pesquisadora-pesquisada:

Fragmento 11

Enfrentamos um problema quando meus pais foram me matricular na 5ª série numa escola, pois até aqui, eu só havia estudado em turmas arranjadas (não institucionalizadas), multisseriada e de unidocência. O único documento escolar que tínhamos era o boletim (não oficial) da 3ª série e uma lembrança escolar da 4ª série. Tive que fazer uma prova em uma escola particular que “vendeu” o histórico escolar para os meus pais. Com isso eu pude ser matriculada. .

(Cap.6. A revoada, p.92)

Fragmento 12

A despeito das dificuldades, procurei aproveitar todas as oportunidades possíveis e até algumas consideradas impossíveis [...].

(Cap.6. Flores que desabrocham entre espinhos, p. 96)

Fragmento 13

Apesar de toda a adversidade, descobri que se eu estudasse, poderia aprender e até mesmo ter mais amigos, pois todos queriam sentar-se próximos à minha carteira na escola.

(Cap.6. Pedras que calçam caminhos, p. 95)

Um problema decorrente do fato de se viver em constante estado migratório e em contextos isolados ou muito atrasados onde não existem escolas oficiais organizadas é a falta de documentação escolar. E esta se faz necessária para a continuação da formação sistematizada e para o processo de letramento. O fragmento 11 registra essa ocorrência no percurso escolar da pesquisadora-pesquisada. O sistema escolar brasileiro naquele tempo era mais burocrático do que hoje.

A burocracia na educação, por um lado é necessária no sentido de registrar e comprovar a veracidade dos fatos. Mas por outro lado, até hoje ela atrapalha a vida de muitos brasileiros que mantêm a pretensão de dar prosseguimento aos estudos. A falta de comprovação escolar é um entrave para quem estudou e não pode comprovar, apesar da LDB (1996) já apresentar uma solução para essa questão. Contudo, como o brasileiro, por mais desprovido de bens culturais que seja, na maioria das vezes, consegue a solução para os seus problemas. Os pais da pesquisadora-pesquisada encontraram a solução para o deles – pagaram por um histórico escolar. Finalmente, os pais conseguem “juntar” os fragmentos da trajetória escolar da filha.

Os fragmentos 12 e 13 mostram que apesar de toda a situação escolar desfavorável, as constantes mudanças de contexto e a própria condição dos contextos pela pesquisadora-pesquisada vivenciados, não foram suficientes para fazê-la desistir do propósito de fazer uso da escola no seu percurso de letramento. Esta era a única esperança que ela e a família tinham para sair daquela condição de pobreza em que viviam.

Esses dois últimos fragmentos mostram também que as interações sociais a que ela se submeteu nesse novo contexto cultural, as novas amizades e as novidades da experiência de estudar numa escola estruturada com vários professores e colegas com saberes diferentes do que ela tinha, despertaram novas expectativas na pesquisadora-pesquisada. As “salinhas arranjadas” passaram a fazer parte de um passado cheio de recordações.

Quando ainda vivia só na zona rural, entre os seus familiares residentes naquele lugar, somente a pesquisadora-pesquisada sabia ler e escrever, isso em nível de 1º ano do ensino fundamental incompleto e fragmentado. Todos os outros eram analfabetos, como registram os fragmentos a seguir:

Fragmento 14

Foi nessa época que comecei a ler as cartas que chegavam para os parentes e as dos vizinhos, também. Certo dia, alguém ia voltar ao “Japão” e todos queriam enviar cartas, mas eu não sabia escrever tão bem assim. Porém, não teve jeito. Comecei a escrever “na boca da noite” e só parei “no amaincer”. Quando parei, ainda tinha quem quisesse, mas eu não conseguia mais. Estava muito cansada. Tinha “iscrivido” treze cartas. Cada uma que eu escrevia, tinha que ler para ver se estava como queriam e cada vez que eu lia, eles mandavam “botar mais coisa” nelas. Até que a minha mãe disse que eu não ia escrever mais, estava bom, agora só na próxima vez. .

(Cap.6. A revoada, p. 89)

Fragmento 15

Lembro que na periferia da cidade que nós morávamos, os vizinhos recorriam a mim para a leitura das cartas que recebiam, também. .

(Cap.6, O óbvio destino, p. 92)

Os relatos dos fragmentos 14 e 15 nos fazem considerar que um contexto sociocultural a princípio considerado negativo, depois pôde se converter em estímulo para a pesquisadora-pesquisada.

Consideramos o fato do contexto social de interações com pessoas iletradas positivo somente no plano individual deste caso. Isso por proporcionar, à pesquisadora-pesquisada, as oportunidades necessárias ao avanço no continuum do seu letramento, no que concerne à prática da leitura e da escrita. É válido praticar sempre para aprender e aprender para praticar melhor (FREIRE, 1992).

A atividade de escrever e ler cartas para a família e amigos, acreditamos ter proporcionado incremento para o aprendizado da pesquisadora-pesquisada.

Pode-se inferir que a prática da leitura e da escrita era uma tarefa que causava prazer e satisfação à pesquisadora-pesquisada. Pois apesar da dificuldade natural de quem está no início do processo de letramento na escola, e esse era o caso, ela mostrou disposição para escrever

tantas cartas. Da mesma forma, um pouco mais tarde (fragmento 15) ela atendia aos vizinhos da cidade para fazer as leituras que precisavam.

No que concerne ao letramento matemático, consideramos significativas as influências que a pesquisadora-pesquisada vivenciou nas interações sociais no comércio informal de venda como vemos nos fragmentos 16 e 17. Principalmente no que concerne ao processo de receber o dinheiro e passar o troco. A atividade que conduz à aprendizagem é a atividade de um sujeito humano construindo o seu conhecimento (CARRAHER, CARRAHER e SCHLIEMANN, 1991).

O contexto sociocultural quase sempre é determinado pelas condições socioeconômicas de um povo, de uma pessoa. Dessa forma, se estabelece entre contexto sociocultural e condições socioeconômicas uma relação de dependência e na mesma proporção, um determina o outro.

Fragmento 16

Como não tínhamos quase nada, as coisas ficaram difíceis e, com nove anos de idade, tive que trabalhar. Minha mãe comprava “batida” (um doce feito de mel de cana, em forma cilíndrica que media mais ou menos uns quarenta centímetros), ela o cortava em rodela, arrumava em um prato, cobria com um guardanapo de tecido bordado e limpinho. Eu saía pelas duas ruas mais habitadas e os vendia. Foi assim que eu comecei a aprender matemática, vendendo e passando troco. As rodela que amoleciam, devido ao sol, eram vendidas mais baratas. Eu só voltava quando o prato estava vazio. Quando não tinha o doce, ela pegava roupinha de bebê com alguém e eu saía vendendo, para ganhar um percentual.

(Cap.6, A revoada, p. 85)

Fragmento 17

Minha mãe trazia da roça litros de azeite de coco e eu os vendia na vizinhança.

(Cap.6. a revoada, p. 92)

Nestes dois fragmentos consideramos dois pontos que influenciaram positivamente o processo de letramento da pesquisadora-pesquisada: (1) a localização geográfica, na zona urbana

a exposição a eventos de letramento é mais freqüente e (2) o trabalho, que permita interações sociais com pessoas letradas.

A pesquisadora-pesquisada passou muito tempo vivendo em comunidades mais isoladas onde as relações socioculturais eram bem mais restritas. Assim, o fato de ser pobre e ter que trabalhar, mesmo morando na cidade, foi uma consequência positiva. Além de contribuir para o sustento da família, o ato de vender coisas contribuiu no processo de letramento social da pesquisadora-pesquisada e no numeramento, que não estava sendo trabalhado com eficiência pela escola.

O laboratório dessa aprendizagem foi a própria rua, o seu dia-dia de criança pobre e as interações que estabeleceu com pessoas diferentes (VYGOTSKY, 1978). Laboratório este evidenciado principalmente pelo ato de contar o dinheiro das vendas, de passar o troco e de barganhar para vender a mercadoria. Ademais, a lógica e a matemática podem ser tratadas como forma de organização da atividade intelectual (PIAGET, 1966).

Diante do exposto podemos afirmar, então, que o contexto sociocultural exerceu influências positivas, por um lado, e negativas por outro no processo de letramento da pesquisadora-pesquisada. Consideramos, então, ter respondido a pergunta exploratória “que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa”. E confirmamos nossa subasserção para essa segunda parte deste estudo: “As interações sociais advindas da ampliação das redes sociais contraídas na escola, no trabalho e na comunidade exercem influência significativa no letramento de uma pessoa”.

Desta forma, ao responder a pergunta exploratória e confirmar a subasserção consideramos ter alcançado o objetivo proposto para essa parte identificando algumas influências que o contexto sociocultural exerce no letramento da pesquisadora-pesquisada deste estudo.

7.4 ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA

Nesta terceira parte, ao analisar os relatos dos fragmentos procuramos saber se e como o envolvimento da família e as inter-relações estabelecidas nas atividades entre os membros da mesma, contribuem no processo de construção do conhecimento dos filhos, especificamente no letramento. Procuramos descobrir se a família é uma referência de importância para os filhos e como essa instituição contribui para o processo educacional dos mesmos.

De acordo com Mussen et al. (1995), a maneira como os pais agem e as técnicas de educação dos filhos constituem uma função de muitos fatores que interagem entre si. Esses mesmos autores destacam um estudo muito conhecido de socialização que aponta três fatores que influem nas práticas educativas dos pais, a saber: (1) forças oriundas da personalidade dos pais (personalidade, expectativas, crenças sobre os objetivos da socialização, a natureza da criança e técnicas de socialização eficazes); (2) características da criança (características da personalidade e capacidades cognitivas); e (3) contexto social no qual o relacionamento entre pais e filhos está inserido – especificamente, relações conjugais, inter-relações sociais e experiências ocupacionais dos pais.

No processo de construção da análise buscamos fundamentar as considerações a respeito do papel da família no processo de letramento em: Cagliari (2005), Weinberg (2005) e A Gazeta (2007).

Para tanto consideramos a pergunta exploratória: “o envolvimento da família³⁶ contribui para o letramento dos filhos? Como?” e a subpergunta: “A família geralmente é a primeira referência importante na vida da criança e ao valorizar o saber escolar e criar as condições materiais e emocionais para que os filhos frequentem e persistam na escola contribui decisivamente para o processo de letramento deles” que foram guiadas pelo seguinte objetivo: “Verificar como o envolvimento de uma família contribui para o letramento dos filhos”. Os fragmentos a seguir formaram a base de dados para essa análise:

³⁶ Família é compreendida, nesse caso, como sendo principalmente os pais ou responsáveis.

Fragmento 18

A família do meu pai era muito grande, mas ninguém sabia ler [...]

(Cap.6, O óbvio destino, p 76)

Fragmento 19

Quando eu estava na quinta série, à noite, depois do jantar meu pai pedia para eu ensiná-lo a “fazer o nome”, pois ele não gostava de dizer que não sabia e de ter que “colocar o dedo” quando se fazia necessário assinar documentos. O meu irmão Manoel me ajudava na tarefa de ensiná-lo a escrever o nome. Com muito esforço ele realizou esse sonho, mas hoje ele não consegue mais devido a problemas de saúde.

(Cap.6. O óbvio destino, p. 76)

Fragmento 20

Minha mãe veio de uma família diferente, o pai dela era um homem que tinha conhecimento das letras [...]

(Cap.6. O óbvio destino, p. 76)

Fragmento 21

Muitos anos depois, ela participou de alguns programas de educação para adultos. Hoje ela faz leituras freqüentes e lê muito bem. O que contribuiu muito para esse desenvolvimento foi a leitura da Bíblia, depois que ela se tornou evangélica. Porém, ela não gosta muito de escrever.

(Cap.6. O óbvio destino, p. 77)

Iniciamos a análise desta parte pelas famílias dos pais da pesquisadora-pesquisada. Os fragmentos 18 e 19 denunciam que o pai da pesquisada não conseguiu apropriar-se da leitura e da escrita, isto é, ele é um analfabeto. Porém, o fragmento 19 mostra a vontade que ele tinha de mudar essa condição, ou seja, de se alfabetizar. A principal motivação dele era poder assinar o

nome e para isso recorria aos filhos que já faziam parte da cultura grafocêntrica. Neste ponto podemos verificar uma relação de reciprocidade, ou seja, uma troca entre o pai e os filhos. Podemos inferir também que esta seja uma das realidades do Brasil analfabeto: o fato de muitos pais aprenderem a “fazer” o nome com os filhos que já têm domínio das letras.

No caso da mãe da pesquisadora-pesquisada, o que podemos identificar no fragmento 21 é que o fato de ela ter se tornado evangélica proporcionou a participação dela em eventos de letramento mais freqüentes. A leitura da Bíblia se constituiu numa variável importante que contribuiu muito para a apropriação de uma leitura mais acurada por parte dela. Porém ela não desenvolveu na mesma proporção a habilidade da escrita, apesar de dominá-la.

Ser filho de pais analfabetos significa ter que travar uma luta quase sobre-humana para romper barreiras e participar do mundo letrado.

A luta de pais analfabetos para não deixar os filhos na mesma situação é uma realidade em muitas famílias brasileiras (A GAZETA, 2007). Lutar contra o analfabetismo significa lutar contra a pobreza e a miséria. Essa não foi uma realidade para os pais da pesquisadora-pesquisada, pois os pais deles não puderam proporcionar a eles o acesso à escola. “Negaram”-lhes, assim, o acesso a um bem cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano. Mas os pais da pesquisadora-pesquisada decidiram entrar na luta em favor dos filhos, apostando assim, na transformação da realidade de ambos – dos filhos e deles próprios. Como aponta Mussen et al. (1995, p. 437) “quase todos os pais têm ideais implícitos ou explícitos com relação à maneira que gostariam que seus filhos fossem, ou seja, que conhecimentos, valores morais e padrões de comportamento seus filhos deveriam adquirir à medida que crescessem”.

Pois:

Fragmento 22

[...] ele tinha como objetivo não deixar os filhos como ele era: “sem leitura”. Mas não foi fácil para ele manter esse propósito, pois mesmo sendo bem pequena, eu ouvia os parentes e amigos dele falarem que ele estava fazendo besteira porque “leitura para mulher era só para aprender a fazer bilhete para namorado” e que depois não servia para os pais não. Ainda bem que meus pais não lhes “deram ouvidos”.

(Cap.6, O óbvio destino, p. 76)

Fragmento 23

Foi mais ou menos nessa época que ganhei da minha mãe a primeira “carta de ABC” e, às vezes, ela mesma me ensinava cobrindo as letras. À noite ela sentava-se de um lado da rede com uma “lâmparina” na mão e eu do outro lado. Então ela começava a me mostrar e a perguntar as letras (ainda lembro que elas eram grandes, pretas e bem grossas).

(Cap.6, Sonhar... Já é um bom começo, p. 82)

Fragmento 24

Apesar de tudo o que faltou aos meus pais, eles sempre reconheceram a escola como um bem de muito valor. Isto os motivou a lutar, de todas as formas, a fim de que os filhos pudessem ter uma vida diferente da que estavam vivendo.

(Cap.6, O óbvio destino p. 77)

Em todos os três fragmentos, de 22 a 24, dessa parte é evidenciado que o principal investimento dos pais da pesquisadora-pesquisada foi na educação. E de forma intencional eles iniciaram a luta contra:

- o analfabetismo;
- a crença de que as filhas não precisavam de escolarização e
- que o estudo dos filhos não serve para os pais.

Pela simples análise dos fragmentos não é possível esclarecer, nem inferir como que uma pessoa que não teve acesso à escolarização juntamente com outra com pouco conhecimento podem valorizá-la tanto. Como sabiam que uma das únicas possibilidades de transposição ou de mobilidade social é por meio da escola. Por que resolveram investir em algo que era “desconhecido” para eles?

A participação da família na educação dos filhos é um dos dois fatores fundamentais para explicar o bom resultado nas provas oficiais de que eles participam (WEINBERG, 2005), e nisso o Brasil é deficiente.

O Brasil pode ser deficiente pela falta de participação mais efetiva dos pais na educação dos filhos. Porém, os pais da pesquisadora-pesquisada contrariaram os números da estatística, como contrariaram a crença de que as filhas, por serem mulheres, não deviam ir à escola.

Mesmo tendo limitações por não ser considerada uma pessoa letrada, a senhora Maria Flora, a mãe, foi praticamente uma das primeiras professoras da filha.

O desejo de ver o sucesso escolar da filha foi tão grande que a fez adquirir o primeiro instrumento grafocêntrico para a ela – uma carta de ABC. A mãe fazia uso do pouco que sabia para ensiná-la, mesmo que fosse à noite, pois este era o tempo que tinha livre. Esse fato pode ser uma das respostas para a pergunta de como o envolvimento da família contribui para o letramento dos filhos. E a atitude da mãe, o comprometimento do pai e a valorização que eles atribuíam a escola, revelam o grau de envolvimento dessa família com a educação da filha, dos filhos.

O envolvimento que os pais da pesquisadora-pesquisada tiveram com a educação dos filhos foi tanto que não mediam (nem medem) esforços para lutar contra a falta de recursos socioeconômicos e culturais necessários para o desenvolvimento da família:

Fragmento 25

Quando meu pai era vigia da escola do SESI, fomos morar numa chácara que o SESI tinha na periferia da cidade, distante quatro quilômetros da escola. Meus quatro irmãos estudavam em turnos diferentes para que usassem os mesmos uniformes que eram somente dois. Ainda bem que o clima colaborava com essa tarefa, a roupa secava facilmente. Minha mãe usava uma bicicleta para fazer as quatro viagens para levá-los e buscá-los todos os dias. Um dos meus irmãos usava uma bicicleta menor. Ela ainda os incentivava a fazer tarefas. Para contribuir com o sustento da família minha mãe e meus irmãos vendiam caju, pois era grande a quantidade produzida lá. Eu já estava trabalhando fora.

(Cap.6. O óbvio destino, p.77)

Este relato permite inferir que os filhos do Sr. Henrique, só estudavam na escola do SESI porque tinham direito, pelo fato de o pai ser funcionário de lá. Podemos perceber também que a condição de morador da chácara experimentada pelo Sr. Henrique servia a dois propósitos:

enquanto ele assumia um plantão na escola, sendo vigia e porteiro, a sua família cuidava e “vigiava” a chácara da mesma instituição.

Apesar de a chácara ficar afastada da cidade, acreditamos que a família usufruiu de alguma vantagem morando lá. Inicialmente por poder alugar a “casa” que possuíam e posteriormente pela venda dos cajus, reforçando, assim, o orçamento familiar.

Podemos perceber também neste fragmento o grau de altruísmo a que alguns pais podem chegar quando desejam alcançar as metas educacionais que traçam para os filhos. Pois para completar a jornada diária, a mãe tinha que pedalar dezesseis quilômetros de bicicleta nas viagens de ida e volta à escola (que totalizavam em quatro). Ela carregava um dos filhos na garupa enquanto o outro a acompanhava em uma bicicleta menor.

É revelado que os quatro filhos usavam dois uniformes. Desta forma, a Dona Maria se “virava” para dar conta dos uniformes “no ponto” para os outros filhos usarem em tempo hábil. Assim sendo, podemos relacionar as tarefas realizadas pela mãe daquela família, como: cuidar da casa, acompanhar os filhos para a escola, incentivar os filhos a fazer as tarefas escolares e vender cajus pelas ruas, pois agora sua filha primogênita já não podia contribuir com essas tarefas durante a semana. Ela já trabalhava fora de casa.

É inegável que essa mãe tinha um alto grau de envolvimento e comprometimento com a educação dos filhos. Embora o pai fosse analfabeto, a mãe, nessa época, já dominava melhor a leitura. Dessa forma ela podia contribuir mais com a educação dos filhos. Entretanto, mesmo que os pais sejam analfabetos devem estimular o aprendizado dos filhos através do diálogo, mostrando a eles que estão interessados no sucesso escolar dos mesmos, pois o diálogo com os filhos é importantíssimo para que eles se saiam bem na escola (A GAZETA, 2007) e, os pais podem ajudar a escola a fazer a diferença quando se preocupam com o desempenho de seus filhos e cobram que eles façam as lições de casa (INEP, 2002).

A construção do processo educativo dos filhos não depende somente do fator financeiro. O amor, o interesse e comprometimento que os pais demonstram ter por eles são fundamentais para o seu sucesso escolar:

Fragmento 26

Nessa época passamos por um aperto muito grande, meu pai adoeceu e foi sozinho para Belém-PA, pois uma das irmãs dele tinha um conhecido por lá. Ele ficou internado, em um hospital público, quase três meses e nós não sabíamos se ele estava vivo ou morto. Então, minha mãe resolveu ir procurá-lo; levou a filha menor e espalhou os outros filhos na casa dos parentes. Em Belém ela o encontrou ainda internado. Eles voltaram, mas anos depois ele submeteu-se a uma cirurgia no estômago e ficou curado.

(Cap.6. A revoada p. 92)

Fragmento 27

[...] antes de eles saírem para a “roça” deixavam o arroz tirado a primeira casca (arrupiado) para que eu terminasse de pilar, cozinhasse o almoço, cuidasse dos meus irmãos e da casa, e preparasse o jantar, pois eles chegavam só ao anoitecer. Mas quando anoitecia e eles não haviam chegado ainda, eu abria a porta (uma esteira de palha de babaçu) e ficávamos os três sentados juntinhos, no portal, esperando.

(Cap.6. Sonhar...Já é um bom começo! p.80)

Fragmento 28

Mas eu gostava mesmo era das “bonequinhas de milho” que o papai trazia da roça, elas tinham cabelos coloridos, a maioria era loira ou avermelhada.

(Cap.6. O óbvio destino, p. 75)

Um dos ingredientes que não tem valor monetário, mas o seu preço excede o valor das mais caras pedras preciosas, é a união da família. Os relatos dos fragmentos 27 e 28 nos permitem crer que os laços que unem essa família de nordestinos são fortes e os faz vencedores, a despeito das adversidades. São eles: o carinho, o amor, a união, a cumplicidade, a partilha, o trabalho, e outros aspectos mais. E isso não faltou a eles em cada momento que enfrentaram juntos ou separados as lutas da vida.

No fragmento 26 a mãe, sem nenhuma notícia do pai da família, decidiu “dividir” os filhos entre os membros da família enquanto foi em busca do esposo. Indo em busca do pai, ela

estava cuidando para que os laços que os uniam não se rompessem e a estabilidade emocional e afetiva da família não fosse minimizada, pois era o que de mais precioso eles possuíam.

O fragmento 27 retrata a união entre os irmãos e a cumplicidade do casal em trabalhar juntos para a manutenção da família e, mesmo sendo bem pequena, a filha já contribuía cuidando da casa e dos irmãos.

Uma demonstração de carinho por parte do pai é percebida no fragmento 28 quando ele traz da roça as bonequinhas de milho para a filha brincar. Assim, é perceptível o envolvimento emocional, as demonstrações de amor e carinho que os membros dessa família sentem um pelo outro. O relacionamento familiar é fundamental para o desenvolvimento dos filhos (HEATH, 1983).

Nesta parte buscamos compreender se o envolvimento da família³⁷ contribui para o letramento dos filhos e se contribui como é que ele acontece. Procuramos perceber se a família é fundamental para a educação de uma criança. Já que, geralmente, ela é a primeira referência importante na vida do ser humano. O embasamento dos fragmentos pelos autores nos permitiu alcançar o nosso objetivo. Pois foi possível verificar que o envolvimento da família não só contribui, mas é indispensável para o processo de letramento. A forma como esse envolvimento acontece são diversas. O letramento é um bem cultural que proporciona o desenvolvimento e a aquisição de bens materiais pelo ser humano e conseqüentemente a sua liberdade (FREIRE, 1980). Assim sendo, a família se constitui em uma das chaves-mestras para o sucesso dos seus membros.

Consideramos assim a nossa subasserção confirmada, uma vez que a família geralmente é a primeira referência importante na vida da criança e ao valorizar o saber escolar e criar as condições materiais e emocionais para que os filhos freqüentem e persistam na escola, é fundamental para que o mesmo seja bem sucedido.

³⁷ Família é compreendida, nesse caso, como sendo principalmente os pais ou responsáveis.

7.5 ATITUDES DO PROFESSOR

Na quarta parte deste trabalho, os extratos (fragmentos) da história de vida para análise são concernentes às atitudes que os professores tiveram para com a pesquisadora-pesquisada no percurso da sua escolarização/letramento. Mais especificamente eles ajudarão a verificar como tais atitudes contribuíram, ou não, para o processo de letramento.

Procuramos responder ao seguinte questionamento: “De que maneira a práxis de um professor interfere no letramento do aluno?” Com a análise pretendemos confirmar ou não a subasserção: “Muitos professores dos anos iniciais, ao adotarem determinadas atitudes, não percebem que o trabalho pedagógico que realizam influencia o desempenho escolar dos alunos”. Se conseguirmos responder o questionamento e confirmar a subasserção, vamos considerar o objetivo alcançado, o qual é: “Analisar de que maneira a práxis de um professor contribui para o letramento do aluno”. No entrelaçamento dos dados com a teoria, recorreremos a alguns estudiosos e ao que eles pontuam sobre o fazer pedagógico do professor e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem, tais como: Freire (2004), Cagliari (2005), Bortoni-Ricardo (2004; 2005).

Participar da construção do conhecimento de uma pessoa constitui-se em um grande privilégio. Os professores têm o poder e o dever de realizar esse trabalho de tal forma que suas atitudes interfiram positivamente na formação do aluno. Isso é o que podemos perceber ou não nos relatos contidos nos fragmentos a seguir:

Fragmento 29

Não lembro quase nada daquele professor. Só lembro dos colegas e da parte física da escola, pois eu e algumas meninas machucávamos os seios naquelas madeiras quando íamos escrever ajoelhadas, porque o caderno escorregava “pá frente e pá trás”, mas nós não contávamos nem para o professor nem para os nossos pais. Além disso, o professor não sabia atender aos alunos. Era uma turma multisseriada e ele não dava conta. O que ele mais gostava de mandar fazer era cópia, quem já sabia ler lia, mas quem não sabia, não aprendeu com ele.

(Cap.6, A revoada, p. 88)

Fragmento 30

Os colegas gostavam porque eu não tinha força para bater forte. Lembro que a professora chamava o meu primo, o Cirilo (que já era um rapaz), de “cabeça de cimento”, ele não acertava nada; então ela dizia que não entendia como que um “jumentão” daqueles não aprendia nada. Infelizmente ele ainda não escreve nem o nome. A irmã dele, a Socorro (que era mais velha do que ele) teve até um corte na cabeça feito por uma professora que batia nos alunos com um pedaço de madeira que era chamada de régua.

(Cap.6, Sonhar... já é um bom começo! P. 82)

Nos fragmentos 29 e 30, podemos perceber que as atitudes do professor são variáveis significativas e podem exercer influência na aprendizagem dos alunos. No fragmento 29, podemos perceber que o professor tinha atitudes consideradas negativas pela aluna. Isso ocorre quando ela diz “que o professor não sabia atender bem aos alunos”, embora ela não revele como e por quê. É dito também que o professor não dava conta da turma e só mandava fazer as tarefas, ou seja, a tarefa, pois o tempo era todo utilizado com “cópias” que eram um simples exercício de escrita. Era uma repetição que não chegava a ser a “fase exógena” de aquisição do conhecimento (PIAGET, 1970a p. 30). Uma escola assim se tornava apenas em um lugar onde se escrevia sem escrever, como afirma Cagliari (2005, p. 101) ao dizer que a escola é o único lugar onde se escreve “sem motivo”.

Esses indicadores podem revelar que o professor não tinha preparo para ensinar a turma, por isso agia de forma ditatória. A atividade de classe revelada no fragmento 29 é típica de quem não sabe o que fazer. A atividade funciona mais como um escape, servindo somente para preencher o tempo.

O fato da pesquisadora-pesquisada não lembrar-se de como ele era fisicamente revela que o sentimento de rejeição entre ele, a classe e a aluna era recíproco. E pelo menos para ela o trabalho desse professor não contribuiu de forma positiva. Percebe-se ainda que esta foi uma experiência negativa por ele não ter conseguido acrescentar algo significativo à formação dela e, dessa forma, participar da construção do letramento da mesma.

No fragmento 30 o “desastre” parece ter sido maior, pois além de a professora adotar métodos violentos que agrediam os alunos fisicamente, a maior agressão foi psicológica. Pois

mesmo “sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impondo-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 2004 p.122).

O que se pode inferir é que as marcas mentais são mais profundas do que as físicas e para a incerteza de que o primo Cirilo poderia ter aprendido, pelo menos a grafar a sua assinatura se tivesse sido tratado de outra forma. Uma das tarefas mais humilhantes para o caboclo que não tem domínio da escrita é o de ter que marcar sua assinatura com o polegar. Ele foi expulso do sistema escolar antes mesmo de ingressar definitivamente no mesmo, pois naquela época era uma diversão ir para aqueles ajuntamentos de meninos e meninas para tentar adivinhar o que as letras diziam. Mas, entre outras coisas, os adjetivos atribuídos ao primo pela professora foram suficientes para expulsá-lo mais rapidamente. Afinal, ele já era bem crescido e sentia-se envergonhado e humilhado diante dos colegas daquela aventura. O que fica bem claro nesses relatos é que a violência fazia parte do dia-dia escolar.

Nos fragmentos a seguir apresentamos um relato sobre outra professora:

Fragmento 31

Dona Laurinda, a nossa professora, [...] Certa vez ela levou-me à cidade e ficamos na casa da mãe dela. Passeamos pela cidade, ela comprou e me deu “picolé”, fomos à igreja também.

(Cap.6, A revoada. P. 90)

Fragmento 32

Ela era nossa amiga; nunca ficava irritada conosco, nem comentava nada de ruim: de roupa feia, se estávamos descalços ou com a sandália emendada com tiras de “pano”. E, se nos faltasse algum material da aula ou se não tivéssemos onde escrever, (alguns colegas “mangavam”), mas ela dava um jeito em tudo. Ela era paciente e até ríamos juntos quando fazíamos besteiras. Depois ela nos ajudava a consertar. E melhor, ela nunca falava mal de nós para os nossos pais, apesar de às vezes eles insistirem.

(Cap.6, A revoada, p. 90)

Fragmento 33

Ela era muito legal, eu gostava muito das aulas de artes e até de matemática. Com ela aprendemos a pintar em tecido e vivemos muitos momentos inesquecíveis. No meu “boletim” todas as notas foram máximas. (Nunca mais eu a vi, porém tive o privilégio de ser professora de uma de suas filhas quando eu estava em atividade como formadora do programa PROFORMAÇÃO em um dos municípios que trabalhamos). Infelizmente ela não pôde continuar conosco, viajou depois das férias e nunca mais voltou.

(Cap.6, A revoada, p. 92)

Os três fragmentos 31, 32 e 33, evidenciam que é possível emergir do mais inadequado “sistema de escolarização” ações de professores, dignas de aceitação e admiração, capazes de influenciar positivamente a construção do letramento dos alunos.

Pois a despeito das dificuldades, as atitudes da professora Laurinda revelam o grau de comprometimento e envolvimento que ela tinha com os alunos, apesar de ser leiga. Ela os expôs às novas experiências e a novos conhecimentos. Ela saía da trivialidade do ensino rural e ensinava coisas diferentes, como pintura em tecido, por exemplo. À pesquisadora-pesquisada foi dada a oportunidade de experienciar diferentes eventos de letramento, principalmente quando a ela a acompanhou à cidade.

O fragmento 32 descreve as principais qualidades que um professor de alunos das classes populares deve ter: ela era amiga, paciente, não se irritava, era alegre, divertida, não os criticava. Ela os aceitava com eram (maltrapilhos, descalços ou sem material) e até arrumava folhas de papel para quem não tinha caderno. O que era melhor, ela não os denunciava aos pais pelas “bobagens” que faziam. Pois a Dona Laurinda era daquelas “professoras que fazem campanha para recolher tocos de lápis, pedaços de borrachas, papel de qualquer tipo, para que seus alunos possam estudar”. Das que “tiram um tanto do seu salário” (que era quase nada) “para comprar cadernos, papel, lápis, borrachas, tinta” e até mesmo outras coisas (CAGLIARI, 2005, p 13).

Ao que parece, a professora Laurinda sabia que a influência que os professores exercem para o bom desempenho e a boa aprendizagem dos alunos é de 30%, conforme Hattie (2003) em seu artigo sobre o papel do professor.

Tendo como base nossa experiência vivida em todo o nosso percurso de escolarização pessoal e nas nossas atividades profissionais, por mais de vinte anos no interior de escolas, podemos afirmar que quando os professores criticam seus alunos diante dos pais deles, isso pode se constituir em um entrave no processo de letramento dos mesmos. Muitas vezes os professores o fazem até por insignificantes incidentes ocorridos no interior do ambiente escolar. Um bom número de professores pode até ter razões para tanta falta de tolerância para com os alunos, mas não justificativas aceitáveis.

Diante do exposto, podemos inferir que essa professora aqui descrita, pode ter construído, na 3ª série, uma base sólida de sustentação para as séries subseqüentes que sua aluna (a pesquisadora-pesquisada) viesse a cursar. Por ela ter proporcionado à pesquisada a primeira interação positiva entre professor e aluno mais significativa de sua vida escolar. Uma outra categoria que se pode perceber aqui é que o bom rendimento que a aluna-pesquisadora-pesquisada teve nessa série foi influenciado pela prática pedagógica diferenciada e pelas atitudes da professora para com ela.

É provável que essa professora possa ter sido, também, a principal influência para a escolha profissional da pesquisadora-pesquisada. E chegou até a influenciar a sua prática pedagógica concernente à maneira de tratar os alunos. Tudo isso pode ter sido pelo acolhimento singular e pelas atitudes positivas da professora para com a aluna, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. As ações da professora da terceira série anunciavam a escola como sendo um lugar que se pode frequentar com prazer (GOMES, 2000)

Desta forma, podemos até dizer que esta professora teve a percepção de que o professor deve realizar um trabalho de forma tal, que seja significativo para o sucesso escolar dos alunos. As influências e as conseqüências de um trabalho pedagógico realizado desta forma podem ser imensuráveis. Vejamos então, um fragmento com relatos sobre o professor da série subseqüente:

Fragmento 34

Para cursar a quarta série meu pai resolveu enviar-me para morar com parentes na cidade, mas fui parar numa “aulinha particular” da periferia [...] Ainda posso lembrar de algumas aulas de ciências do professor Ademir. Ele desenhava no quadro para ilustrar as lições sobre o corpo humano e no final do ano ele organizou uma “formatura” bem simples, mas meus pais não puderam vir participar.

(Cap.6, A revoada, p. 91)

O letramento científico sistematizado da pesquisadora-pesquisada pode ter tido início com o professor Ademir. Apesar dela já estar estudando na zona urbana, a parte física daquela “escola” era apenas um pouco melhor do que a das que ela conhecera anteriormente. O diferencial foi novamente o professor, ou seja, as atitudes dele para com a turma.

É óbvia a precariedade dos materiais, mas naquela nova experiência eles já tinham, pelo menos, uma lousa e giz para escrever. A criatividade do professor, o levava a ilustrar as aulas com desenhos (rabiscos) na pequena lousa.

A forma de o professor trabalhar o conteúdo, tratar os alunos e a realização da festinha no final do ano e mais a vivência com a professora Laurinda, pode ter contribuído para o letramento e a persistência da pesquisadora-pesquisada em continuar na escola.

Fragmento 35

[...] muitas vezes servi de diversão para professores, colegas e até mesmo para os familiares de alguns deles. Eu já ia completar quatorze anos de idade [...] quando eu falava algumas palavras: como maracunjá (maracujá), mudubim (amendoim) [...] Lembro que a professora Dorotéa (de português) apesar de ser muito boa, fazia considerações fortes e constrangedoras sobre minhas participações orais e sobre as provas também. Às vezes ela lia o que eu escrevia e fazia as correções para toda a turma ouvir. E se eu já era tímida, a partir desses episódios fiquei muito mais reservada, [...]

(Cap.6. Pedras que calçam caminhos, p.95)

Neste fragmento podemos observar que um dos problemas que a pesquisadora-pesquisada enfrentou no contexto urbano foi com a variação lingüística. Isto aconteceu tanto no âmbito da

escola quanto fora dela. Afinal, a pesquisadora–pesquisada estava inserida em outra rede social. Embora as pessoas com as quais ela estava se relacionando na cidade, não fizessem uso da variedade padrão da língua, a diferença de falares entre a variação dela e a deles era evidente. No continuum de urbanização, a variação que a pesquisadora-pesquisada fazia uso era ainda muito acentuada e ficava mais próximo do pólo rural que é desprestigiado socialmente. Por esse motivo algumas pessoas a ridicularizavam.

A professora Dorotéa (da 5ª série) demonstrou não ter respeito pela pluralidade cultural ao rejeitar de forma preconceituosa a variação lingüística que a aluna usava. A professora não tinha conhecimento e/ou nem fazia uso da pedagogia culturalmente sensível que respeita a diversidade cultural dos alunos. Cabia a ela, como professora, respeitar a forma de falar da aluna, fazendo-a compreender que há outras variações da língua, especialmente a urbana (BORTONI-RICARDO, 2004). E além de respeitar, possibilitar de forma mais natural, o conhecimento da variação que ela ia precisar fazer uso para interagir com a sociedade daquele novo contexto (BAGNO, 2003).

Contrariando as funções que eram inerentes ao seu domínio social, uma delas é a de ensinar, a professora Dorotéa ridicularizava a aluna de forma pública, diante dos colegas. Ela fazia isso nas interações orais da aluna e nas escritas também. Podemos dizer que essa atitude se constituía em uma violência psicológica para aquela menina de quase quatorze anos de idade.

O relato revela também o grau de “rejeição” que uma pessoa pode sofrer ao tentar se inserir em um contexto (classe) diferente do seu. É possível imaginar que a aparência e o jeito de se comportar da pesquisadora-pesquisada já denunciavam a sua condição de “imigrante”. Mas o pior acontecia quando ela “abria a boca” para falar, pois um dos impactos resultantes da mobilidade geográfica é justamente a barreira da língua (escrita ou falada) no processo de ajustamento à vida urbana (BORTONI-RICARDO, 2004).

A última parte do fragmento 35 registra um outro entrave que alunos podem ter na sua escolarização e no seu letramento. É o fato de serem podados, silenciados e neutralizados por professores e pelos colegas de classe. Isso pode se constituir em um fator de exclusão de muitos alunos da escola. Será que a pesquisadora-pesquisada era uma menina insensível? Como ela pôde resistir a tantas adversidades sem desistir? Qual era o estímulo que ela tinha para continuar aquela batalha? Podemos fazer muitas inferências, mas a resposta exata à questão, não sabemos qual é.

Com esta análise, consideramos ter respondido ao seguinte questionamento: “De que maneira a práxis de um professor interfere no letramento do aluno?” e confirmado, em parte, a subasserção: “Muitos professores dos anos iniciais, ao adotarem determinadas atitudes, não percebem que o trabalho pedagógico que realizam influencia o desempenho escolar dos alunos”.

A subasserção foi em parte confirmada porque, por um lado, uma parte dos professores, cuja prática pedagógica foi aqui analisada, demonstrou atitudes reprováveis, que dificilmente exerceram influência positiva no letramento dos seus alunos. Tampouco essas atitudes contribuíram para um bom desempenho dos mesmos. Mas por outro, houve professores que conseguiam perceber que seu fazer pedagógico influenciava decisivamente o desempenho e o desejo de aprender dos seus alunos. Outrossim, o objetivo: “Analisar de que maneira a práxis de um professor contribui para o letramento do aluno”, também foi alcançado.

7.6 MOTIVAÇÃO

Nesta última parte vamos analisar alguns aspectos da motivação da pesquisadora-pesquisada. Procuramos verificar o que pode ter contribuído para que essa brasileira conseguisse romper as barreiras da miséria e do mundo obscuro e ter conseguido transportar-se para o mundo dos letrados. O que a fez entrar e permanecer na luta contra a ignorância? O que contribuiu para a sua escolha profissional para trabalhar em prol do desenvolvimento do homem – na educação?

Para a psicologia a motivação é um estado interno resultante de uma necessidade que ativa o comportamento que geralmente é direcionado ao cumprimento dessa necessidade ativante (DAVIDOFF, 1983).

Maslow (1943) elaborou uma hierarquia de necessidades segundo a qual existem pelo menos cinco grupos de necessidades básicas: fisiológicas, de segurança, amor/relacionamento, estima e realização pessoal. Segundo esse autor, somos motivados pelo desejo de obter ou manter as várias condições para satisfação dessas necessidades. As necessidades mais básicas são as fisiológicas, uma vez satisfeitas estas, as demais vão sendo buscadas.

O sujeito desse estudo contradiz a maioria dos estudos acerca da escolarização e do letramento, pois segundo as estatísticas do INEP (2007b) referentes ao desempenho escolar, pessoas pobres, com pais analfabetos, da zona rural, têm menor probabilidade de concluir o ensino básico e menos ainda de entrar em uma universidade pública e concluir o ensino superior.

Com as análises procuraremos responder à última questão deste estudo: “A motivação pessoal aliada à do professor pode contribuir no processo de letramento? Como?” e confirmar ou não a subasserção: “A motivação pessoal aliada à práxis acolhedora e estimuladora do professor que acredita no potencial do aluno pode influenciar muito no desempenho escolar do mesmo, contribuindo, assim, para o seu letramento”. O último objetivo a ser alcançado é: “Examinar como a motivação pessoal aliada à práxis do professor pode influenciar o desempenho escolar do aluno e contribuir para o seu letramento”.

Vejamos, então, os fragmentos referentes a esta última parte:

Fragmento 36

[...] para cursar a segunda série, eu e outras crianças tínhamos que andar vários quilômetros, numa estrada deserta e coberta pela sombra das árvores, só ouvíamos o canto dos pássaros. Nós tirávamos os “calçados” para ir pisando na areia fria, e até brincávamos um pouco correndo atrás uns dos outros, por vezes, até caíamos na areia.

(Cap.6. A revoada, p.87)

Inferre-se com o relato deste fragmento, que ali não havia ônibus escolar. Os alunos tinham que caminhar até a escola. O fato de brincarem no percurso demonstra que isso não se constituía um problema para eles, pode até ter sido uma das motivações. Parece que aquela “viagem” era muito divertida. Quem sabe aquele não era um dos únicos momentos de descontração, de liberdade e de brincadeiras entre eles: o caminho suave da escola. O ato de tirar as sandálias pode demonstrar o desejo de liberdade que eles tinham, pois saíam correndo descalços e até chegavam a rolar na areia.

Fragmento 37

Mesmo tendo vindo do “interior”, me revelei uma boa aluna nessa escola, principalmente em língua estrangeira – fui a única aluna a tirar nota máxima na primeira avaliação de todas as turmas. A professora até se ofereceu para me matricular em um curso de línguas, mas nós não podíamos pagar as mensalidades.

(Cap.6, A revoada, p.93)

Este extrato nos fornece duas revelações: (1) a descoberta do potencial da pesquisadora-pesquisada-aluna e (2) a “motivação” (extrínseca) vinda da professora de Língua Inglesa. A revelação do potencial foi uma casualidade e uma surpresa inclusive para a pesquisadora-pesquisada-aluna. Ela acabara de chegar a um ambiente totalmente novo e geralmente quem vem da zona rural é facilmente identificado pelo modo de vestir-se e de falar. A professora ficou tão empolgada com o feito da aluna que se ofereceu para pagar a matrícula dela em um curso de Inglês. A oferta foi rejeitada porque a família não tinha como assumir as mensalidades.

Talvez a valorização do desempenho da aluna por parte da professora tenha sido a motivação que ela precisava para sentir-se mais ambientada naquela escola e para estudar muito mais a partir de então.

Fragmento 38

[...], várias vezes eu dormi recostada na rede com o caderno em uma das mãos e uma “lamparina” na outra; correndo o risco de morrer queimada. Mas lá pela madrugada eu acordava com minha mãe retirando a “lamparina” da minha mão [...]

(Cap.6. A revoada, p. 93)

Fragmento 39

Devido ao trabalho, eu não tinha muito tempo para estudar, e como eu queria manter a fama de tirar boas notas, eu fazia cartazes com os conteúdos e os pregava nos lugares em que eu permanecia algum tempo, como: na parede do quarto, próximo à minha rede; na cozinha, perto do fogão; na cerca do quintal, perto do “girau / lavatório” de roupas e de louças.

(Cap. 6, Os condicionantes p. 93)

Fragmento 40

Já no ensino médio, eu estudava com uma amiga, nós levantávamos às 4h e estudávamos, principalmente, matemática, química e física.

(Cap.6. A revoada, p.93)

Fragmento 41

O primeiro semestre do curso de Letras foi muito difícil. Dos cinquenta alunos, somente vinte e cinco foram aprovados em língua portuguesa. Fiquei entre eles, depois de muito estudo e de uma terrível “provinha”, pois até dormindo eu continuava a estudar.

(Cap.6. Flores que desabrocham entre espinhos, p.96)

Podemos afirmar ser uma variável importante a perceptível força interior (motivação intrínseca) da pesquisadora-pesquisada-aluna, pelo “espírito de luta” demonstrado. Essa é uma postura que ela pode ter aprendido com a família. Porém, algumas atitudes podem ter sido fundamentais na construção dessa disposição para lutar, avançar e construir o seu letramento, dentre as quais destacamos as seguintes:

- 1 - a perseverança dos pais em procurar manter a filha na escola;
- 2 - o “bom” desempenho que ela teve desde as primeiras experiências escolares;
- 3 - as atitudes de acolhimento e comprometimento da professora da 3ª série;
- 4 - a didática e a dinâmica do professor da 4ª série;
- 5 - o incentivo da professora de inglês da 5ª série;
- 6 – por ser a primogênita, e em virtude disso, ter partilhado das experiências de luta e perseverança da família e sentido a necessidade de mudar sua dura realidade.

A motivação, ou seja, a força interior que impulsiona a pessoa a agir a despeito da adversidade é um ingrediente necessário na vida de todo ser humano. Ela “é a chave para a aprendizagem” (Dörnyei, 1998). A motivação permeou todo o percurso de letramento da pesquisadora-pesquisada. Isso ficou claro nos atos por ela realizados e aqui relatados e analisados.

A motivação da pesquisadora-pesquisada a motiva a ter certas atitudes criativas e que foram decisivas para o seu letramento. Entre elas podemos citar: a elaboração de cartazes e a distribuição deles em lugares estratégicos (frag. 39), juntar-se a uma amiga para estudar os conteúdos que considerava mais difíceis em horário alternativo (frag. 40), se esmerar nos estudos conseguindo, assim, enfrentar a “provinha” do primeiro semestre do curso de Letras e ficar entre os aprovados (frag. 41). Frente ao desejo e à necessidade de prosseguir sua vida estudantil a pesquisadora-pesquisada não hesitou transpor as barreiras que lhe foram impostas durante seu percurso de letramento.

Diante do exposto, acreditamos que a motivação pessoal pode contribuir no processo de letramento de uma pessoa, fazendo-a superar barreiras quase intransponíveis. Também acreditamos que os extratos apresentados até aqui foram suficientes e permitiram que examinássemos como a motivação pessoal contribui para o processo de letramento.

Desse modo, nossa subasserção: “A motivação pessoal aliada à práxis acolhedora e estimuladora do professor que acredita no potencial do aluno pode influenciar muito no desempenho escolar do mesmo, contribuindo, assim, para o seu letramento” foi confirmada, uma vez que os dados nos permitiram ver que a postura de acolhimento e incentivo de determinados professores da pesquisadora-pesquisada, serviu como incentivo para que ela desse asas ao seu desejo e determinação de continuar se dedicando aos estudos. Essa postura de acolhimento e incentivo configurou-se como uma “retroalimentação” ao processo de esforço e vontade pessoal da pesquisadora-pesquisada-aluna. E o reconhecimento social, configurou-se com a interação entre o meio o sujeito, como defende Oliveira (1992). Consideramos desse modo, ter atingido o objetivo a que nos propusemos, qual seja: “Examinar como a motivação pessoal aliada à práxis do professor pode influenciar o desempenho escolar do aluno e contribuir para o seu letramento” e respondido à nossa questão sobre como a motivação pessoal aliada à práxis do professor pode contribuir para o processo de letramento.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Não importa de onde partimos, nem onde estamos.
O mais importante é onde pretendemos
chegar”.

(Autoria própria)

Este estudo buscou compreender como ocorre o letramento de uma pessoa no percurso de sua vida e identificar elementos e circunstâncias em sua história de vida que nos permitem caracterizar melhor esse processo. Para tanto, a compreensão do cenário dessa história e do fenômeno do que seja o letramento, fundamentou esta pesquisa.

O método autobiográfico que amparou este estudo de caso se revelou uma eficiente estratégia de pesquisa, uma vez que permitiu a descrição e a compreensão do percurso e dos percalços de um processo de letramento, aqui viabilizado e materializado pela história de vida da pesquisadora-pesquisada.

Utilizando como base de análise o relato autobiográfico da pesquisadora-pesquisada, o objetivo geral delineado para o presente estudo foi “analisar circunstâncias de uma experiência de vida que contribuem para o processo de letramento”. Relacionada ao objetivo geral foi elaborada a seguinte asserção geral: “As condições socioeconômicas e culturais, a participação da família e a práxis do professor influenciam o processo de letramento”. Visando alcançar o objetivo proposto, responder as perguntas exploratórias e confirmar as subasserções, discutiu-se, inicialmente, a influência do contexto socioeconômico para o processo de letramento do sujeito desse estudo. Por meio da análise de fragmentos do relato autobiográfico alguns pontos podem ser levantados.

No que se refere à primeira pergunta exploratória: “como as condições socioeconômicas influenciam o letramento de um educando?”, pôde-se verificar que as condições socioeconômicas interferem no processo de letramento tanto positiva quanto negativamente, a saber:

- **As ocupações domésticas e comerciais na infância.** A situação econômica desfavorável da pesquisadora-pesquisada, além da inserção precoce no mundo dos adultos, conferiu-lhe a falta de recursos materiais como brinquedos, que deviam ser-lhe assegurados por direito, mas negados de fato e as ocupações domésticas que lhe roubavam o tempo que deveria ser dedicado aos estudos e às brincadeiras. O ponto positivo que pode ser destacado dessas experiências com o trabalho na infância, refere-se às habilidades matemáticas (aperfeiçoadas ao vender produtos pelas ruas da cidade). Também às interações com pessoas de outras redes sociais.

- **A mobilidade geográfica (migração).** As condições materiais precárias do nordestino e a estrutura fundiária brasileira forçam-no à migração. O processo migratório, como descrito nos fragmentos analisados nesse estudo, destrói o sonho de inserção numa sociedade urbanizada e organizada pela cultura de letramento. E a condição de pobreza do imigrante nordestino reserva a ele um lugar marginalizado na escola, no trabalho e na comunidade. Fato que interfere diretamente no processo de letramento das pessoas que migram nas condições descritas neste trabalho. Entretanto, no caso da pesquisadora-pesquisada, a migração contribuiu para a ampliação das redes sociais, bem como para o acesso à escola.

Podemos reafirmar, então, que as condições socioeconômicas influenciaram o processo de letramento do educando em questão – a pesquisadora-pesquisada – e que ambos (condições socioeconômicas e letramento) são dois aspectos da vida do ser humano que estão intimamente interligados. Ademais, existe uma relação muito estreita entre escolaridade (letramento) e ascensão social (BAGNO, 2007).

Muitos estudos com dados quantitativos (JESUS, 2004; SOARES, CÉSAR & MAMBRINI, 2001) mostram o prejuízo que o trabalho infantil representa para a educação das crianças brasileiras, uma vez que o tempo da criança precisa ser dividido entre as responsabilidades do trabalho a ela destinado, à escola e às brincadeiras. Estas duas últimas atividades – as únicas com as quais a criança deveria ocupar seu tempo – acabam muitas vezes sendo sacrificadas, ou mesmo subjugadas pelas responsabilidades impostas pelo trabalho.

A segunda pergunta exploratória desse estudo procura saber “que influências o contexto sociocultural exerce no letramento de uma pessoa?” A própria pergunta deixa óbvio que o contexto sociocultural influencia o processo de letramento de um indivíduo. E o relato dos fragmentos (os dados) nos forneceu subsídios que nos permitem afirmar que as influências exercidas pelo contexto sociocultural foram negativas e positivas e interferem no processo de letramento de uma pessoa, que são:

- **Influências negativas:** Elas decorreram da falta de acesso a bens materiais e culturais como: (1) A falta de oferta de escolas (resultando em defasagem sériedade e em atraso escolar); (2) viver em um ambiente não alfabetizador (com acesso a livros, materiais escritos em geral e a leitores mais experientes); (3) ter experiência em agências letradoras não oficiais (ensino precário e falta de documentação); (4) estudar em “escolas” sem condições físicas para funcionar, com professores não capacitados para trabalhar/lidar com os anos iniciais, enfim, um sistema escolar ineficiente.
- **Influências positivas:** O meio cultural influenciou positivamente quando permitiu uma ampliação do uso da escrita por meio da exposição: (1) a eventos de letramento diversificados (na cidade) que demandaram diferentes usos da língua; (2) à ampliação do letramento matemático (pelo exercício da atividade de vendas) e (3) ao envolvimento em práticas sociais letradas e valorizadas socialmente.

Do percurso de letramento da pesquisadora-pesquisada emerge a evidência de que em nosso país, realmente, o Estado não se preocupa com a escola rural (PASSADOR, 2006) e que a falta de escolas no meio rural deixa o Brasil em posições estatísticas desfavoráveis (IBGE, 2007).

A terceira pergunta exploratória é referente à família e procura saber se o envolvimento da mesma contribui para o letramento dos filhos e, se contribui como essa contribuição ocorre.

A construção do processo educativo dos filhos não depende somente das condições socioeconômicas e culturais. É no ambiente familiar que ocorrem os primeiros diálogos da criança e as primeiras trocas sociais. É onde a criança pode perceber e usufruir do amor e do interesse dos pais. Desta forma a família contribui:

- Oferecendo um ambiente afetivamente favorável ao diálogo, ao acolhimento, à harmonia, ao amor, à compreensão, ao carinho, à cumplicidade;
- Criando as condições materiais e emocionais cotidianas que permitam o acesso e a permanência dos filhos na escola;
- Valorizando o conhecimento ensinado na escola;
- Envolvendo e/ou expondo os filhos a situações diversificadas de uso da língua com pessoas de background diferentes.

Apesar de alguns estudos conferirem, à participação da família no desempenho escolar dos filhos, um percentual muito tímido, de 5 a 10 % (HATTIE, 2003), outros pensadores afirmam que o diálogo com os filhos é importantíssimo para que eles se saiam bem na escola (A GAZETA, 2007).

O quarto questionamento deste estudo quer descobrir “De que maneira a práxis de um professor interfere no letramento do aluno?”, os dados mostraram claramente que o professor pode contribuir de forma positiva e/ou negativa no letramento do aluno:

- A contribuição é negativa quando as atitudes que o professor adota humilha, silencia e desestimula o aluno roubando-lhe o desejo de continuar;
- Em relação às contribuições favorecedoras ou que interferem de forma positiva no letramento do aluno podemos dizer que acontecem quando: o professor acolhe, incentiva e respeita o seu aluno; adota uma pedagogia culturalmente sensível (respeita os conhecimentos prévios do aluno, respeita a variedade lingüística dele); compreende que o conhecimento (o letramento) não se restringe aos conteúdos normativos ou somente à sala de aula (a D. Laurinda fez isso); compreende a importância da implicação existencial do professor, a importância do seu papel na sociedade e percebe a realização que pode sentir quando realiza um bom trabalho.

Muitos estudos acerca dos fatores associados ao desempenho escolar apontam que cerca de 30% da explicação para o desempenho dos estudantes está na atuação do professor (HATTIE, 2003). Na história de vida da pesquisadora-pesquisada isso pôde ser verificado em alguns

momentos da sua trajetória. Fatores como: maneira de tratar os alunos, conhecimento do conteúdo abordado, forma de transmitir o conteúdo aos alunos e estratégias utilizadas, são fundamentais para o sucesso do processo de letramento. E todas essas facetas estão nas mãos do professor. Por outro lado, no contexto brasileiro ainda há muitos professores atuando nas séries iniciais sem possuírem uma formação adequada. Nesse cenário, a iniciativa do poder público é fundamental para a implantação de políticas voltadas para a formação dos professores.

Como resposta para a última pergunta exploratória elaborada para este estudo, “A motivação pessoal aliada à do professor pode contribuir no processo de letramento? Como?”, foram considerados os seguintes pontos:

Com relação ao professor e sua motivação o que pôde ser percebido é que a motivação desse profissional se constitui em um fator essencial para o exercício da profissão. Um professor motivado pode contribuir de forma positiva para o sucesso de seus alunos e produzir resultados bem mais satisfatórios e de abrangência imensurável na vida dos mesmos.

No que concerne à motivação do aluno: a motivação impulsionou soluções criativas para auxiliar na aprendizagem (como fazer cartazes); interferiu na vontade de superar os desafios impostos pelas condições precárias do ensino oferecido (como falta de transporte e falta de materiais)

Mas o que justifica a força da pesquisadora-pesquisada em superar as duras condições que a realidade lhe impunha? Foi a percepção dela de que construir o conhecimento escolar e destacar-se como aluna, significava seu passaporte para aceitação e inclusão no novo mundo, o letrado. Significava, além disso, status social, garantindo-lhe uma posição valorizada socialmente e possibilitando-lhe uma ampliação da suas redes sociais.

E, por que a pesquisadora-pesquisada insistiu em se tornar letrada? Porque a “leitura de mundo” antecede a leitura das palavras, como ensina Paulo Freire (1992, p.22) e a fez perceber que a apropriação do conhecimento, ensinado na escola, era muito valorizado pela sociedade.

A apropriação desse conhecimento socialmente valorizado na zona urbana transforma-se em um “instrumento” de inclusão, aceitação e mobilidade social, até então um sonho distante. A sua leitura de mundo denunciava desde sua meninice um grau de letramento tal que ela

consequia, mesmo que instintivamente, perceber que a escolarização poderia lhe garantir o acesso a bens culturais e materiais, até então “negados”.

Os resultados desta pesquisa corroboram o que relata Hattie (2003) de que 50% da explicação para o desempenho escolar são de responsabilidade do próprio aluno. Ou seja, características pessoais como: inteligência, motivação e desejo de vencer são essenciais para o sucesso em qualquer área da vida, principalmente para a tarefa de construção do conhecimento e formação pessoal sistematizada.

A realização deste trabalho foi o coroamento do grau de satisfação acadêmica da pesquisadora-pesquisada. Este estudo proporcionou-lhe aquisição de conhecimentos e abriu-lhe tantas “janelas” que sua mente jamais será do mesmo tamanho. Grandes foram as dificuldades enfrentadas para que esse estudo se efetivasse.

O primeiro desafio para a realização do estudo foi a maratona de viagens que a pesquisadora-pesquisada teve que enfrentar para trabalhar (no Maranhão) e estudar (em Brasília). Como consequência, o tempo para o estudo, para a realização das leituras e das tarefas necessárias e peculiares do curso ficou comprometido mais uma vez. Porém, esse fato não foi suficiente para “parar” o percurso de letramento da pesquisadora-pesquisada. Mais uma vez ela encontrou uma maneira de superar as dificuldades.

O retorno ao mundo acadêmico como aluna foi outra dificuldade que ela enfrentou, pela natureza de muitas atividades dessa nova realidade e pela falta de alguns conhecimentos prévios que lhe faltaram nos cursos anteriores. Um outro grande desafio foi aprender a olhar para si como se fosse outra pessoa, ou seja, analisar seu próprio percurso de letramento. A pesquisadora-pesquisada finaliza sua reflexão afirmando:

Fragmento 41

[...] hoje tenho razões suficientes para crer que a escola se constitui não no único, mas no mais abrangente instrumento com possibilidades de, de alguma forma, tornar iguais os seres humanos, oferecendo-lhes diferentes formas de acesso ao conhecimento. E por mais simples e deficiente que ela seja, contribui para a formação de vidas. Esta possibilidade vale para qualquer um que dela fizer uso. É óbvio que os meios para tal podem não ser os mesmos, mas basta que se ofereça o mínimo necessário e que se mantenha o interesse e o estímulo daqueles que são objeto da mesma – os alunos – para se colher resultados iguais ou não muito diferentes, fazendo-os ir além dos seus condicionantes.

(Cap.6, Flores que desabrocham entre espinhos p. 97)

Com este trabalho esperamos contribuir para as áreas de educação (formação de professores, principalmente dos anos iniciais), lingüística (sociolingüística) e para a elaboração de políticas educacionais, especialmente as voltadas para a zona rural ou para as comunidades com perfil semelhante à descrita neste estudo. E, suscitar em pesquisadores o interesse de realizar pesquisas com essa temática, pois o processo de letramento para as crianças oriundas de comunidades desfavorecidas é uma temática atual e pertinente e não se esgota com este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMANAQUE ABRIL. **Almanaque abril 95: a enciclopédia em multimídia**. São Paulo: Abril, 1995.
- ANDRÉ, M.E.D. A pesquisa no cotidiano escolar. IN: FAZENDA, Ivani (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAGNO, M. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: parábola Editorial, 2007.
- _____. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BOGDAN, R C. E BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- _____. **The Urbanization of rural Dialect Speakers: a sociolinguistic study in Brazil**. New York: Cambridge University Press, 1985.
- _____. **Problemas de comunicação interdialetoal**. (org) Lúcia Maria P. Lobato e Miriam BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL RURAL **Política e desenvolvimento: Terra e meio ambiente**. Disponível em: www.ecodebate.com.br, 10 de abril de 2006. Acessado em: 20 set. 2007.
- BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiás: Editora UFG, 1987.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. 8. ed. São Paulo, Scipione, 2005.
- _____. **A formação do professor alfabetizador: aspectos técnicos no ensino de português**. Campinas, SP: UNICAMP, 1983.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, David William & SCHLIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1991.

- CAVALIERI, C. H. A contribuição das crianças para a renda familiar: uma avaliação para áreas rurais brasileiras. IN: BOF, Alvana Maria (Org). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- CAZDEN, C. B. **El discurso en el aula**. Barcelona: M. Ed. e Ciência, 1991.
- COTRIM, G. **Historia Global: Brasil e Geral**. –Vol. único – 6. ed. Reform. São Paulo, Saraiva, 2006.
- DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- DÖRNIÉY, Z. **Motivation on second and foreign language learning**. Language teaching, 1998.
- ENCICLOPÉDIA DE IMPERATRIZ: 150 ANOS. Editor e redator: Edmilson Sanches. Imperatriz: Instituto Imperatriz, 2003, 600 p.
- FAZENDA, I. (Org) Metodologia da pesquisa educacional. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2004.
- _____. **A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 10^a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FERRARO, A. R.. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002 21
- Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 11 nov. 2007
- A GAZETA **A família é responsável por 80% do desempenho do aluno**. Vitória/ES 09nov2007 Disponível em: www.gazetaonline.com.br/jornalagazeta Acesso em : 12 nov. 2007.
- GOMES, I. R. de L. e. **A escola como espaço de prazer**. São Paulo: Summus, 2000.
- HEATH, S. Brice. **Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.
- HATTIE, J. **Teachers Make a Difference: What is the research evidence?** University of Auckland, October 2003
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB – 2005 Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada**. Brasília: INEP, 2007a.

_____. **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007b.

_____. **Relatório nacional Saeb 2003.** Brasília: INEP, 2006.

_____. **Repetência é fator de impacto na queda do rendimento escolar: hábito de leitura, formação de professores e características da escola também interfere no desempenho do estudante.** Brasília: INEP, 2002 Disponível em: www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news_02_02.htm Acesso em: 16 nov. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 160 p.

_____. **Síntese de Indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

JESUS, G. & LAROS, J. **Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala.** Revista Avaliação Psicológica, 3, p. 21-31, 2004.

KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2006.

LIMA, J. M. B. de. **O processo de interação social na formação lingüística do professor de 1ª à 4ª série do 1º grau:** uma etnografia da comunicação. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOBATO, W. T. F. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2007.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. (1986). **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 8 reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

MASLOW, A. H. **A Theory of Human Motivation.** Psychological Review, 50, 70-96, 1943. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/ Acessado em: 14 nov. 2007

MELO, F. **História do Maranhão.** São Luis (MA): Gráfica & Editora Alpha, 2006.

MOTA, M. B.; BRAICK, P. R. **História:** das cavernas ao Terceiro Milênio 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J. & HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e personalidade da criança,** 3ª. ed. São Paulo: Harbra, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

NOVAES, W. **Dilemas do desenvolvimento agrário.** Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez., 2001.

NUNES, A. **Onde moram os Ribeiros?** Revista Veja de 22.08.2001. p 50.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. IN: La taille, Y.; Oliveira, M. K. & Dantas, H. **Piaget, Vygotsky, Wallan: teoria psicogenéticas em discussão**. São Paulo: SUMUS, 1992.

OLIVETO, P. **A fome agora é de Saber**. Correio Brasiliense. Brasília, 30 set. 2007. Brasil. O ABC do Atraso. P. 13 – 16.

PASSADOR, C S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. São Paulo: ANABLUME, 2006.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970^a.

_____. **Necessité e signification des recherches comparatives en psychologie**. Journal International of Psychology, vol. 1, nº1, 1966.

PONCE, A. **Educação e Luta de classes**. Tradução de: José Severo de Camargo Pereira. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PORTAL DO BABAÇÚ. Disponível em: (www.portaldobabaçu.br) Acesso em: 19 set. 2007.

PRETTO, N. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. Texto produzido a partir das pesquisas do autor Educação e Novo milênio: as novas tecnologias da comunicação e informação e a educação e Tecnologias da Comunicação e Educação, durante seu pós-doutoramento no Centre for Cultural Studies/Goldsmiths College. Retirado do site <http://www.ufba.br/~pretto/textos/rbe11.htm> em 28/01/2007.

RIBEIRO, C. de J. **História de uma escola para o povo: projeto Jão-de-Barro**. Maranhão. São Luis: UFMA/Secretaria de educação, 1985.

SACHS, I. **Brasil rural: da redescoberta à invenção**. Revista Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez., 2001.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SILVA, L.H. da; MORAIS, T.C. de; BOF, A. M. A Educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. IN: BOF, Alvana Maria (Org). **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. No 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004a.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed., 9reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 6^a ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, J. F., CÉSAR, C. C. & MAMBRINI, J. **Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro**: evidências do SAEB de 1997. Em C. Franco (Org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação (pp. 121-153). Porto Alegre: Artes médicas, 2001.

SOUSA, R. M. de. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Departamento de Linguística - LIV. Universidade de Brasília, 2006. Tese de doutorado inédita.

STREET, B. (org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STUBBS, M. **Linguagem, escolas e aulas**. Lisboa: Livros horizonte, 1987.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 7.ed.São Paulo: Cortez, 2005.

UNESCO - Pronunciamento: "**O analfabetismo**: Propostas para a sua erradicação", 2004. Disponível em: http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index/index_2004/ciee_analfabetismo/mostra_documento. Acesso em: 25 out. 2007.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento**. Revista Estudos Avançados, Brasília, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEINBERG, M. **7 lições da Coréia para o Brasil**: o que o país pode aprender com o bem-sucedido modelo de educação implantado na Coréia do Sul. Veja Edição 1892. São Paulo: Ed. Abril. 16 fev. 2005.

WIKIPÉDIA. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em 19 set.2007.

APÉNDICE

APÊNDICE A – Estrela, Stella**ESTRELA, STELLA**

*À noite olho para o céu
e vejo uma estrela piscando.
Pisca, pisca estrelinha,
parece estar me chamando.
-Quando eu crescer,
e comprar um avião,
vou te buscar estrelinha,
na palma de minha mão.*

Este é um dos textos ou fragmentos que guardo na memória, não sei quem é o autor. Quando estava na cartilha eu o lia. Muitas vezes quando anoitecia nós (os moradores do lugar) ganhávamos “energia elétrica” – era a lua que ficava bonita iluminando o vilarejo –, eu ficava no “terreiro” brincando e olhando para o céu estrelado, via as estrelas a piscar e sentia uma alegria muito grande, pois eu pensava que elas estavam piscando para mim, a me chamar. Então eu repetia este verso, várias vezes, como se estivesse falando com elas, sem imaginar que um dia eu poderia estar mais próxima delas, (pois neste momento, o comandante acabou de anunciar que estamos voando a aproximadamente 800 km acima do nível do mar – estou indo trabalhar).

Quantas coisas já aconteceram em minha vida, e agora posso fazer uma ligação deste verso com a realidade presente. Eu não podia imaginar que um dia poderia estar quase “comprando um avião” de tanto viajar para estudar e encontrar-me com uma Estrela, Stella.

O fato mais incrível foram os acontecimentos desde o início dessa história até o encontro com mais esta professora, que veio para fazer uma grande diferença em minha vida.

Primeiro fui enviada, pela diretoria regional de educação em Imperatriz, para São Luis no mês de setembro do ano 2006, a fim de participar de um curso de atualização em língua espanhola. O restaurante vegetariano, onde eu almoçava, ficava bem longe do local do curso. Em um daqueles dias, ao voltar do almoço passei em frente à livraria Vozes e entrei. Vi um livrinho

de língua materna, apesar de não estar trabalhando com esta disciplina naquele momento, gostei e comprei, vejam que eu o encontrei bem perto do MAR/ MARIS.

Em alguns momentos cheguei a folheá-lo, li algumas coisas, mas aquele período foi muito difícil para a minha vida, eu estava sofrendo muito porque o meu esposo se mudara em agosto para Brasília, foi cursar mestrado na UnB e nós nunca havíamos nos separado por tanto tempo, desde que nos casamos há mais de vinte e três anos, na época. Estávamos perdidos e não sabíamos lidar com tudo aquilo ainda. O meu consolo era trabalhar muito.

Em meados de janeiro de 2006, após as férias, ao retornar para Brasília ele levou-me junto, porque eu já havia feito alguns arranjos em um dos trabalhos, e em outros eu estava de recesso. Chegando a Brasília, descobri que devido às greves as inscrições do processo seletivo para o mestrado em educação ainda estavam abertas e decidi me inscrever para conhecer o tipo de provas, pois haviam me dito que eu só ia perder tempo e jogar dinheiro fora, era muito difícil passar. Ainda mais para quem veio do Maranhão e há muito tempo não estudava.

Entrei no site e li o edital, observei as áreas e busquei conhecer o nome dos professores. Após imprimir a lista com a relação dos professores do programa de pós-graduação, me pediram para escolher um para conhecermos através do currículo, então apontei o nome de uma mulher. Quando buscamos as informações, descobri que eu tinha aquele livro que aparecia como publicação dela. Então eu disse: é esta professora que quero para me orientar.

Pedi que me levassem a UnB e tive o privilégio de vê-la por poucos minutos. Fui à secretaria da pós-graduação, dei uma olhada por lá e, comprei alguns livros indicados para a seleção.

No domingo seguinte, preparei o almoço cedo e fui à biblioteca buscar publicações que abordassem o assunto da área que escolhi, pois o prazo para as inscrições estava se esgotando (se encerravam na 4ª feira) e o projeto era um dos itens obrigatórios. Peguei dissertações, livros e algumas revistas.

Ao sair da biblioteca por volta de meio dia, eu caminhava tranquilamente quando, bem ao lado do lanche que fica próximo à entrada da mesma, fui surpreendida por um escorregão e uma queda, um escorregão dos dois pés para a frente seguido de um arrasto desde a parte inicial da placa de cimento até o final da mesma. Tudo isso foi devido a uma depressão gerada em duas placas de cimento que calçavam a passarela. Desmaiei e fui parar no Hospital de Base. Mas, apesar dos arranhões e machucados, das dores e da dificuldade para andar, tudo estava inteiro,

cheguei a ter febre e não podia sentar-me. Lá pelas seis horas da tarde estávamos de volta em casa para almoçar.

Por tudo isso, tive dificuldades para a elaboração do projeto, eu o escrevi deitada de bruços. Ademais, eu não sabia o significado de termos básicos para a área que me candidatei como: etnografia e sociolinguística, mas busquei no dicionário, fiz muitas leituras e o resultado foi muito bom.

Fiquei intranquã com aquele tombo e apesar da desaprovação dos meus familiares por não acreditar que eu seria ouvida, quando pude andar um pouco melhor, voltei à biblioteca para falar com a gestora (por acreditar ser ela também responsável pela solução daquele problema – a depressão no calçamento). Ela afirmou ter conhecimento do problema da calçada, mas apesar das solicitações para o conserto já terem se repetido durante anos, a resposta era negativa, diziam que não havia verbas para tal.

Fui então procurar o prefeito do campus, ele atendeu-me muito bem, mas falou das dificuldades que enfrentava por tantas necessidades e pela falta de verbas. Além disso, ele era recém empossado no cargo e estava em fase de atender as emergências. Relatei o resultado de uma pequena “inquet” que fiz com o pessoal do lanche sobre as quedas naquele local, ele ouviu-me atentamente, considerou os números alarmantes e pediu que eu retornasse no dia seguinte para conversar com o engenheiro.

No dia seguinte estávamos lá e, em nossa conversa, após citar o recente acidente que ceifou a vida dos estudantes universitários no Paraná e dizer que era muito feio sair das matas do Maranhão para morrer ou ficar inválida na porta da biblioteca da UnB, eles disseram-me que iam estudar uma solução, mesmo que fosse a de isolar a área. O meu objetivo era evitar que outras pessoas fossem vítimas, sobretudo o público que transita constantemente por ali que é especial – busca conhecimento.

Feita a inscrição, voltei para o Maranhão e só retornaria conforme o resultado publicado a cada etapa e, tive que retornar semanalmente. Quase um mês depois, quando retornei para a última etapa, meu esposo disse que eu ia gostar de ver algo. E me levou à biblioteca. Descobri o que era pelo “reboiço” perceptível de longe; só se via caçambas, montes de barro, muitos homens e, um buraco tão grande que havia um trator trabalhando dentro dele.

Foi maravilhoso ver aquela cena, fiquei observando por algum tempo, principalmente porque me disseram que eu estava perdendo tempo, não ia conseguir nada. Estavam errados. Mudaram até o lanche de lugar e o ambiente ali se transformou.

Um certo escritor diz que devemos florescer onde fomos plantados, concordo em parte com ele, pois fracassos, lamentações e sentimento de vítima não nos fazem vencedores, nem nos levam a vitória nenhuma. Nunca devemos desistir, mas procurar viver intensamente e aproveitar a menor possibilidade que a vida nos oferecer. Dessa forma, até nós mesmos poderemos ser surpreendidos com os resultados. Sobretudo, devemos ter a certeza de que poderemos ser plantados em outro lugar.

Por todas as experiências vividas estou certa de que hoje sou outra pessoa, minha vida era toda organizada e planejada, os acontecimentos eram previsíveis. De repente praticamente tudo mudou, virou uma loucura. Mas posso afirmar que apesar das viagens semanais, do trabalho distante e das óbvias conseqüências, eu não trocaria este momento especial da minha vida por comodidade nenhuma!

Tudo podemos naquEle que nos fortalece!

ANEXOS

ANEXO A – Lembrança escolar



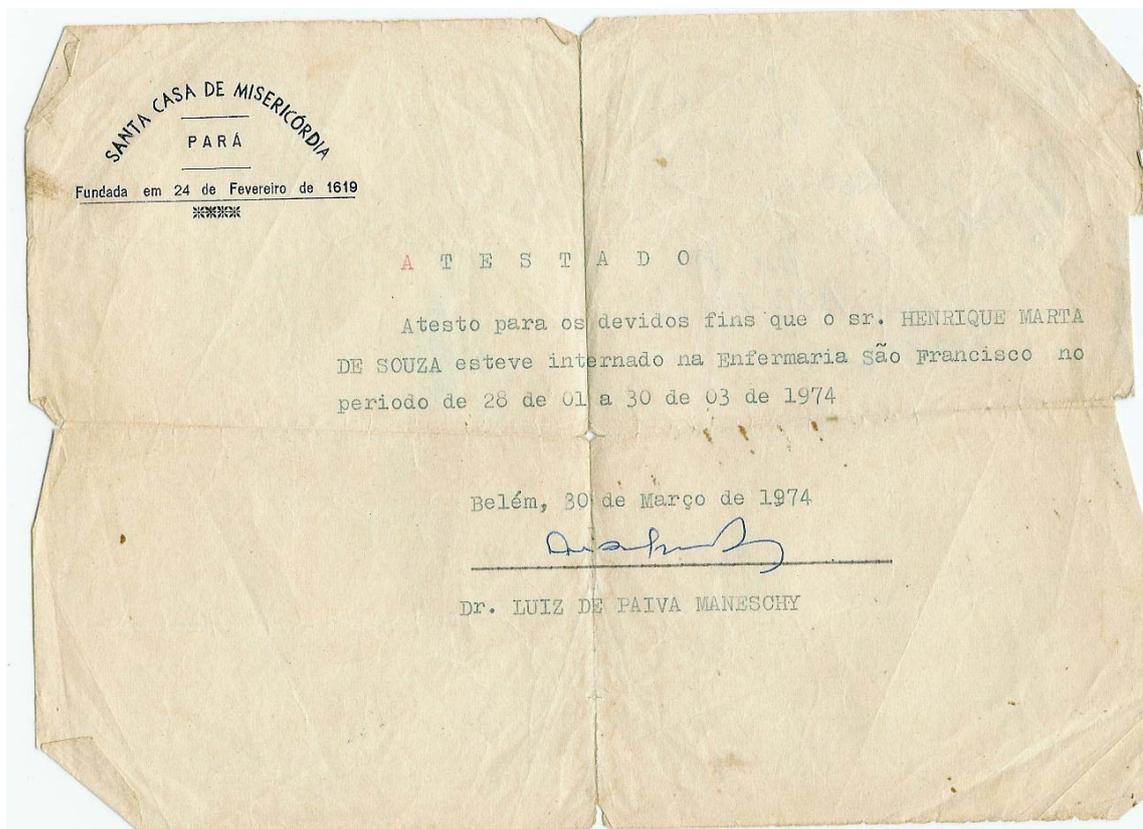
ANEXO B – Página de um livro contábil datado de 1913

O Sr. João Correia de Salles
 Cont. de 1913

Com		
João Rodrigues para Litua		
1913	Razo a João Passera	530000
	Além José R. de 11	67000
	Além de 10%	
	Spago a Le. Galvão	50000
	Além Cont. Alameda	13500
Março 30	Saldo a favor 2	166200
Fev. 28	Saldo Idem 3	77500
		243700
Set. 30	Saldo Idem 10	620050
Out. 30	Saldo Idem 18	27000
	Ord. Perceção L. de	
	1/2 R. de Caxico 27	
Junho 30	Imp. Salão 14	57900
	Saldo Muro -	27000
Julho 30	Saldo Idem 21	83500
Set. 30	Saldo Idem 27	44250
	abate 15% nos fizes	
	Lanceiros	1700
	Ord. Dexerino C ^a	2000
	1/2 R. de Caxico	50
	Banco	175615
		1950845
1913	Junho 30 Saldo a favor	1.756.155

José Rodrigues da Silva – Avô materno da pesquisadora-pesquisada

ANEXO C – Atestado médico datado de 30/03/1974



O Sr. Henrique Marta de Sousa é o pai da pesquisadora pesquisada