

A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES: OS BRASIS DO BRASIL

Josilene Santos¹

Resumo: Este trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado e apresenta uma atividade de leitura e escrita, proposta pela professora e realizada em sala de aula com alunos da EJA. Por meio da atividade, que contemplou o samba-enredo A mangueira traz os Brasis do Brasil, mostrando a formação do povo brasileiro, foi possível discutir a questão da diversidade cultural, racial e regional.

Introdução

O presente trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado, intitulada *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?* do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O estudo teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita — desenvolvidas em uma classe de um programa de educação de jovens e adultos (PEJA I, Bloco II) oferecido em uma escola municipal do Estado do Rio de Janeiro, no turno da noite, em um semestre letivo.

Observei sistematicamente e verifiquei as práticas pedagógicas de leitura e de escrita desenvolvidas por uma professora de anos iniciais do ensino fundamental, com alunado alfabetizado, entendendo que, neste Bloco, dever-se-iam dar atividades de consolidação / continuidade da formação de leitores e escritores.

A abordagem teórico-metodológica adotada, de natureza qualitativa que contou com observações sistemáticas e instrumentos como o diário de campo, entrevistas semiestruturadas e uma ficha perfil dos sujeitos da pesquisa. Os recursos utilizados possibilitaram a percepção do processo de formação de leitores e escritores em uma turma já alfabetizada do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro.

Entretanto, para este trabalho, optei por apresentar uma atividade de leitura e escrita proposta pela professora e realizada em sala de aula com alunos da EJA. O samba-enredo *A mangueira traz os Brasis do Brasil, mostrando a formação do povo brasileiro* traz a questão da diversidade cultural, racial e regional. A partir das primeiras impressões e provocações realizadas pela professora – *línguas dissonantes* – representadas nos comentários de cada sujeito – resistiram à *lógica abissal* (SANTOS, 2010), uma vez que exemplificar a discriminação da sociedade hegemônica pelas classes populares, segundo diferenças de modo de falar, jeito de ser, vestimenta, rituais, crenças, etnias, raças, situação financeira, inserção social, grau de escolaridade, entre outros.

Você é a cara do povo?

Trabalhar a questão da diversidade cultural é pôr à tona inúmeras situações de discriminação vivenciadas ou presenciadas por sujeitos que não se “enquadram” no padrão esperado. Todos os aspectos são criticados: modo de falar, jeito de ser, vestimenta, rituais, crenças, etnias, raças, situação financeira, inserção social, grau de escolaridade, entre outros, caracterizando tipos distintos de preconceitos: racial, regional, social, cultural, econômico etc.

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). E-mail: jrastoldo@yahoo.com.br.

O professor que se compromete em trabalhar com essas questões em sala de aula deve ser cuidadoso para que não reproduza estigmas preconceituosos, que possam contradizer sua prática. Estive atenta na minha observação e pude perceber que a prática pedagógica da professora não se contradizia. Em nenhum momento reproduziu preconceitos na sala, pelo contrário, reconhecia a diversidade cultural de sua turma e propunha atividades que expusessem assuntos polêmicos e de suma importância para a educação. A questão da diversidade cultural, racial e regional foi explorada por ela por meio de uma série de atividades, e mais uma delas foi a partir de um samba-enredo da Escola de Samba da Mangueira.

Distribuí o texto com o samba para os alunos e, em seguida, pedi que fizessem a leitura, ouvindo o samba, para só depois cantarem. Logo após, as questões da diversidade presentes no texto foram levantadas, primeiramente pela professora, e seguindo-se com as opiniões dos alunos.

Professora: João, você é a cara do povo?

João: Eu sou.

Professora: Por quê?

João: Porque eu sou nordestino.

Esse diálogo retratava o reconhecimento de João sobre o lugar do nordestino na formação do povo brasileiro. Demonstrava saber que o povo brasileiro é formado por uma mistura de raças, culturas e pessoas. João se enxergava como “a cara do povo” por ter raízes nordestinas, e sabia que, pelo fato de ser um migrante, sofria preconceito.

Para João, os nordestinos são os que mais sofrem preconceito, porque em qualquer lugar que estejam são rotulados de “paraíba” e não de nordestinos. Paraibano legítimo, não se sentia ofendido quando o chamavam de “paraíba” de modo depreciativo, porém se colocava no lugar de quem não era de seu estado e que se incomodava com esta designação genérica, de tom preconceituoso, sempre que usada. Para ele o preconceito estava em todo lugar e independia de classe social, de origem, de cor etc. Contou que diversas vezes sofreu preconceito de seus próprios conterrâneos e considerava que o preconceito se tratava de prática comum entre as pessoas.

O preconceito descrito por João tem origem na região de onde o sujeito procede, pela hierarquia que se estabelece entre as regiões, e engloba a cultura e, especialmente, os modos de falar de cada estado. A associação discriminatória de que todos os sujeitos oriundos da região Nordeste são “paraíba” demonstra a negação das variações da língua materna, dos falares regionais e a imposição de um modelo “certo” de falar o português. Segundo Bagno (2003, p. 19):

[...] a concepção tradicional, operando com uma abstração-redução – a famosa “norma culta” –, tenta nos apresentar essa norma (em sinonímia com “a língua”) como se fosse um corpo estável, homogêneo, um produto acabado, pronto para consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para obter determinado resultado e desenvolvidas para a caixa do mesmo estado em que as encontramos. E nisso reside uma das mais notáveis contradições da concepção tradicional de “norma culta”: querer empregar essa norma (que não passa de uma abstração, impossível de ser exaustivamente *descrita*) como se fosse um conjunto de regras de aplicação *prática, concreta*.

Nessa perspectiva, o autor condena as práticas discriminatórias contra os migrantes, principalmente os nordestinos, que sofrem ofensas diárias por falar “errado” e por serem “ignorantes”. Corroborando essa ideia, Cavalcante, Freitas (2008) argumentam que a forma preconceituosa e depreciativa se dá pela pronúncia dos sujeitos oriundos de classes populares e marcados pela pobreza.

O desafio de desconstruir esse mito histórico escolar de que há uma única forma “certa” de falar ainda é presente nas sociedades grafocêntricas. A prática pedagógica pode constituir um dos instrumentos em favor dessa mudança de concepção. Ao acompanhar a prática de uma professora não reprodutora de estigmas preconceituosos e, sim, consciente de seu papel profissional para valorizar a diversidade dos sujeitos, pude perceber a distância que separa uma prática pedagógica reprodutora e conformadora de preconceitos e de exclusões, de outra de caráter emancipador, que desaliena e possibilita resgatar a autoestima dos sujeitos.

O *preconceito racial* foi exposto por Jussara, nascida no interior de Minas Gerais, criada na roça e que sofreu discriminação ainda na infância. O “palco” era a escola e ali as depreciações eram constantes. Relembrou esse período, narrando como naquela época não participava de peças de teatro, por não ter o “perfil” requerido para as personagens.

Jussara narrou, ainda, que o preconceito ficava “às claras” e sem nenhum pudor. Meninas brancas se negavam a sentar perto de meninas negras. Por sua vez, meninas negras eram obrigadas a sentar perto de meninos. Relatou também que a escola “incentivava” o preconceito, ao “fingir” que nada estava acontecendo, e ao tratar como “natural” aquele tipo de comportamento. Para Jussara, a omissão da escola era a maior prova de que suas práticas eram tão ou mais preconceituosas do que a dos próprios alunos.

Brasis do Brasil

O tema sobre a formação do povo brasileiro desencadeou um debate gerado pelos próprios alunos, a partir da pergunta “Quando a escravidão no Brasil acabou?”, feita por João. Eles discutiram o conteúdo da questão por meio de críticas e de experiências “sentidas na pele” e sabidas por eles quando vividas por parentes e amigos. Foram relatadas algumas situações de escravidão no país e de como essa realidade ainda está presente, tantos anos após a instituição da Lei Áurea.

A proposta da professora, de uma atividade escrita, foi a de fazerem um resumo histórico da formação do povo brasileiro, utilizando alguns trechos do livro didático para, então, desencadear ideias e esclarecer dúvidas.

A professora fez a seleção dos trechos a serem lidos, e iniciou a leitura intercalando-a com a de João. A cada trecho ela perguntava se alguém gostaria de comentar o tema, respondia algumas dúvidas e fazia perguntas que instigavam a participação. A primeira questão relacionou-se ao choque cultural ocasionado com a chegada dos colonizadores em solo brasileiro:

Professora: Houve choque de cultura? Por que?

Marcos: Sim, porque são culturas diferentes dos brancos e índios.

Professora: O que causou estranheza entre portugueses e índios devido ao choque cultural?

Rebeca: Porque eles (índios) andavam nus.

Nesse momento, a professora, concordando com a opinião de Rebeca, explicou que o não uso de vestimenta pelos índios causara estranheza aos colonizadores porque fazia parte de uma cultura distinta e desconhecida por eles.

Surgiu, então, uma dúvida diante da fala da professora, apresentada por uma aluna: “E as praias de nudismo? As pessoas vão, tiram a roupa e ninguém acha estranho”. A professora esclareceu que se tratava de situação diferente, pois praias de nudismo foram criadas para essa finalidade – praticar o nudismo, que é resguardado por bases legais. Esse movimento de perguntas e esclarecimentos ocorria o tempo todo. A interlocução entre conhecimentos contribuía para a compreensão do período histórico tratado.

Durante a explicação sobre a exploração e dominação dos colonizadores foi utilizado o mapa do Brasil, fixado na parede ao lado do quadro para melhor visualização e entendimento da turma. Desse modo, a questão do interesse comercial pelo pau-brasil e o significado do escambo pôde ser compreendido a partir da comparação entre dois mapas (o da parede e o do livro didático). A professora pediu que todos verificassem se havia diferença entre os mapas. Apontou como diferença a linha divisória, conhecida como Tratado de Tordesilhas, apresentando em seguida o descobrimento do Brasil. Ao problematizar a assinatura do Tratado de Tordesilhas, questionou:

Professora: Se o Tratado foi firmado em 1494 como foi possível o descobrimento do Brasil ter sido em 1500, após o tratado? Será que eles não sabiam?

Rebeca respondeu: Eu acho que tem alguém enganando alguém (com um sorriso desconfiado).

Laura: Eles (os índios) eram donos daqui. Por que os portugueses chegaram achando que eram donos daqui?

Jussara: Eles (os índios) eram muito inocentes, né?

Laura: Eles (os portugueses) foram se chegando devagarinho, né? Por exemplo, eu não posso chegar na casa da senhora (referindo-se à professora) e mandar a senhora sair.

A professora foi respondendo e fazendo comentários acerca das colocações dos alunos. A discussão seguia com a participação de outros alunos. Jussara, lamentando a situação de opressão vivida pelos colonizados fez o seguinte comentário:

Na verdade, eles tentaram escravizar os índios. Eu acho engraçado, né? (abaixando a cabeça com indignação). Os índios eram muitos, mas os negros eram mais (em maior número) e deixaram se escravizar. Os negros também deveriam ter feito isso (apontando para uma figura do livro didático que mostrava a resistência dos índios contra a escravidão). Aceitaram ser escravos muito fácil!

A professora entrevistou dizendo que os negros também resistiram à escravidão, e a partir de um certo momento perguntou se alguém sabia como resistiram. Rebeca respondeu: “Os quilombos”. Jussara, inconformada com a suposta “omissão” dos negros, por também ser negra e com uma história de vida de luta, interrompeu a colega: “Mas até chegar lá muitos morriam, muito sofrimento!” A crítica de Jussara a respeito da demora de os quilombos se organizarem e de os negros buscarem formas de resistência, assim como outros comentários feitos pelos alunos, explicitam ainda como práticas de oralidade eram exercidas.

Essa aula, marcada por falas reais, histórias de vida e sentimentos de indignação pela prática ainda existente de formas de escravidão, mesmo tantos anos após a Lei Áurea, ilustram a tomada de consciência dos sujeitos em relação ao quanto há a fazer para que muitos direitos saiam do papel e se façam prática social.

Considerações finais

Presenciar durante um semestre letivo as atividades de debate, leitura e escrita na classe foi relevante para a pesquisa porque compreendi como essas práticas faziam parte do cotidiano dos sujeitos jovens e adultos e como, incentivados a exporem suas opiniões, realizavam novas leituras da realidade.

Apesar de o código escrito não ser dominado por alguns sujeitos, estes não se sentiam inferiores a partilhar opiniões, e não se reproduziam, naquela classe, falas negativas sobre as

dificuldades existentes. O reconhecimento de seus próprios saberes e do que continuavam a aprender era valorizado por todos.

As práticas de leitura e escrita propostas, em geral, vinculavam-se ao conhecimento de mundo e eram pensadas e selecionadas de acordo com as faixas etárias e necessidades de cada um. A escolha não era feita, portanto, de forma aleatória, seguindo de forma linear o conteúdo programado ou o material didático adotado. Havia intencionalidade nessas práticas, o que foi percebido pelos próprios sujeitos, contribuindo significativamente para a sua formação e autorreconhecimento como potenciais leitores e escritores.

O reconhecimento desses sujeitos como leitores e escritores, ao romperem com seus próprios estigmas e acreditarem na possibilidade de trocar saberes e experiências está entrelaçado com o sentido do aprender por toda a vida, e sinaliza que práticas e atividades leitoras/escritoras, se bem pensadas e propostas, não afastam os sujeitos da escola e não rompem com o maior sentido da EJA: garantir a continuidade de processos de aprendizado para que o direito de aprender esteja assegurado.

Referências

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S., FREITAS, Marinaide L. de. Q. *O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.