JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

ENTRE A ROÇA E A CIDADE:
IDENTIDADES, DISCURSOS E SABERES NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª.Drª. Dinéa Maria Sobral Muniz

Salvador
2008

BIBLIOTECA CENTRAL DA
R 318
UNEB

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de educação / UFBA

R586 Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco.
Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola / Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. – 2008.
283 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Estudantes – Zona rural – Serrolândia (BA). 2. Identidade. 3. Saber. 4. História de vida. 5. Discurso. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734 – 22.ed.

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

ENTRE A ROÇA E A CIDADE:
IDENTIDADES, DISCURSOS E SABERES NA ESCOLA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia.

Salvador (BA), 17 de junho de 2008.

Banca Examinadora:

Antônio Dias Nascimento _____
Doutor em Sociologia, University of Liverpool
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dinéa Maria Sobral Muniz - Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Lícia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Mary de Andrade Arapiraca _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Paulo Batista Machado _____
Doutor em Educação, Université Du Quebec à Montreal - UQAM
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Roberto Sidnei Alves Macedo _____
Doutor em Ciências da Educação, Universite de Paris VIII
Universidade Federal da Bahia -UFBA

À minha mãe (*in memorian*), menina da roça,
pela riqueza fabulosa de dizeres, pelos saberes sobre a roça
e efeitos de sentidos sempre presentes.

ÀS INÚMERAS VOZES...

Escrever uma tese pressupõe um trabalho árduo e solitário e se propaga a idéia de que se trata de uma criação individual em que os "outros" não têm espaço nesse processo. Autores e autoras de teses sabem que isso é uma grande ilusão, pois dialogicamente outras vozes transversalizam este trabalho, vozes que sustentaram o estar na situação solitária da escrita. E são a estas inúmeras vozes que dedico toda a minha gratidão.

Quero iniciar meus agradecimentos às vozes doces e sinceras de **Alice e João**, vozes da minha vida, que cotidianamente me perguntavam: "Já terminou mãe?". Vozes presentes nos bilhetinhos embaixo da porta lembrando-me de que outras identidades me constituíam, que era a hora de parar, de brincar e de sair. As vozes de Alice e João, neste estudo, estão constantemente presentes em cada saída e retomada da escrita, em que entre negociações e rupturas de tempo e espaço marcavam meu texto. A estas vozes presentes, ressoantes, estridentes e silenciosas o meu imenso agradecimento pela paciência nos momentos constantes em que estive ausente em suas vidas.

À voz de incentivo e de carinho de **Helber Pacheco**, meu companheiro e cúmplice nesta caminhada, acreditando no meu trabalho e sendo infinitamente paciente com minha ansiedade. Sua voz amiga e tranqüila, presente no cotidiano, foi fundamental para a produção desta tese.

Às vozes distantes – porém constantemente presentes – de meu pai **Jairo** e de meus irmãos **Júnior, Janaína e Ricardo,** que marcaram seus lugares no texto pela experiência de vida que construímos juntos, pelos saberes que me constituíram como filha e como irmã, pela confiança que sempre depositaram em mim, pelo incentivo e, principalmente, por serem grandes amigos com quem sempre tive a possibilidade de abrir meu coração.

Às pequenas e lindas vozes de **Nina e Lana**, minhas sobrinhas, pelos doces abraços e beijinhos que me levantaram do cansaço proporcionado pelos enfadonhos dias de leitura e escrita.

À voz exigente, cuidadosa e competente de **Dinéa Maria Sobral Muniz**, minha orientadora, a qual produziu sentidos múltiplos ao meu texto por meio de suas sugestões e críticas

pertinentes. Agradeço pela confiança que depositou em mim, pela paciência, disponibilidade, pelo respeito, estímulo e, sobretudo, pelo carinho com que sempre me recebeu.

Às vozes protagonistas deste estudo de **Jaciel, Jailton, Jucivalda, Mauri, Marcelo, Natanel e Roniere**, alunos e alunas da roça que encharcaram meu texto com os sentidos e significados produzidos em suas identidades e saberes. Obrigada pelas horas intensas de curso, pelos encontros dominicais, pelas caminhadas na roça e, principalmente, pelas belíssimas histórias de vida.

Às vozes da experiência docente dos **professores e professoras do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, do Colégio Estadual de Serrolândia, pela disponibilidade e pelo interesse em participar deste estudo. Obrigada pela abertura dada nas aulas e em suas casas na "entrega" das práticas discursivas vivenciadas por vocês em suas salas de aula.

Às vozes institucionais da Universidade do Estado da Bahia, por meio do **Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/Jacobina**, pela liberação e apoio neste percurso; à **Pró-reitoria de Pós-graduação/UNEB,** pela concessão da Bolsa PAC, a qual muito contribuiu na elaboração e produção deste estudo; à **Faculdade de Educação (FACED)**, da Universidade Federal da Bahia, pelas redes de conhecimento tecidas nas relações com os professores, professoras, colegas e funcionários – a estes, meu agradecimento especial: às vozes sensíveis das professoras **Mary Arapiraca e Lícia Beltrão**, às vozes fecundas dos professores **Terezinha Fróes e Roberto Sidnei** e a voz dialógica e semiótica do professor **Miguel Bordas,** que muito me ensinou sobre as vozes bakhtinianas. Ainda, à voz sempre prestativa e cuidadosa das funcionárias **Maria das Graças e Nádia Cerqueira**, ajudando-me sempre nos aspectos burocráticos; **ao Colégio Estadual de Serrolândia (CES),** pelo espaço de sentidos vividos e experimentados na docência e na pesquisa, à **direção do CES** pelas portas sempre abertas e respeitosas ao meu trabalho.

Às vozes "Gelinguianas" dos **membros do Grupo de Pesquisa de Linguagem e Ensino (GELING)** da Universidade Federal da Bahia, tão cheias de euforia pela pesquisa, pelas extensões, pelos eventos e pelo apoio nas contribuições ricas ao texto produzido. Às vozes oralizadas e iconografadas do **Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia (NEO),** no Departamento de Ciências Humanas – Campus IV/UNEB, o qual foi o primeiro espaço de leitura e discussão do projeto de pesquisa que resultou nesta tese.

À voz das novas tecnologias procedidas de **Wellington Pacheco**, meu cunhado; meu respeito e agradecimento por ter auxiliado na relação com esses outros saberes, tirando dúvidas, explicando minuciosamente procedimentos, técnicas e produzindo textos imagético-verbais os quais constituem as aberturas dos capítulos deste trabalho.

Às vozes acolhedoras de, **Edite e Arlindo**, meus sogros, pelo espaço sempre aberto a acolhida, ao recebimento e ajuda mútua.

As vozes amigas de **Antenor Rita,** pelas leituras fecundas e palavras sábias nesta escritura**; à Eliene Maria,** pelas conversas, desabafos, pelos distintos espaços de aprendizagem que constituímos**; à Iara Campelo,** pelo olhar maduro e profundo sobre meu estudo, pelas discussões, sugestões, leituras e, sobretudo, pelas palavras de carinho e aconchego na hora das quedas, dos vazios e das "panes" de inspiração; às irmãs cajazeiras **Vânia Vasconcelos, Tânia Vasconcelos e Cláudia Vasconcelos,** pelas recorrentes ajudas na produção do texto e na produção da vida, ombros fortes nesta caminhada.

Às vozes dos **demais amigos e familiares** que indiretamente estiveram presentes nas linhas e entrelinhas deste texto – obrigada por estarem torcendo por mim e vibrando com as minhas conquistas. Enfim, a todas essas vozes e tantas outras presentes nesta produção, com seus ditos e não-ditos, os meus profundos agradecimentos.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Neste ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou,
eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito
que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta o lápis,
que vê a uva, etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(MANOEL DE BARROS, 2001)

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **Entre a roça e a cidade:** identidades, discursos e saberes na escola. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador.

RESUMO

Este trabalho resulta da análise das práticas discursivas de alunos e alunas da roça que estudam na cidade, construídas na produção de identidades e saberes desvelados em suas histórias de vida. É um texto híbrido em sua constituição, uma vez que as narrativas misturam-se às teorias em uma tentativa de imbricamento dialógico na produção identitária desta tese. As identidades são concebidas, neste trabalho, como fragmentadas, contraditórias e em fluxo; assim a pesquisa é pensada como um dispositivo a perceber esse movimento, a fluidez, as hibridizações que constituem o cotidiano dos atores e atrizes sociais deste estudo. Por isso, chega o tempo em que a construção shakesperiana "ser ou não ser" muda completamente de perspectiva; trata-se hoje de refletir sobre o "ser e não ser", no campo específico da educação, não mais como dualidades, mas sim nas ações imbricadas nos processos formativos, naqueles que constituem a cada dia novas identidades. O estudo se desenvolveu através do cruzamento de princípios da etnografia, da fenomenologia, da hermenêutica e da análise do discurso a fim de perceber como os alunos e alunas da roça, estudantes da cidade, constroem através de suas histórias de vida, as representações de suas identidades e de seus saberes e como as práticas discursivas escolares intervêm nesta produção. A pesquisa foi realizada com as histórias de vida de sete alunos e alunas da roça que estudam no Programa de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual de Serrolândia, no município de Serrolândia, situado no Piemonte da Chapada Diamantina, interior da Bahia. Além disso, utilizei a observação participante em sala de aula e entrevistas com os respectivos professores e professoras desses sujeitos. Com este estudo, percebi que os alunos e alunas da roça marcam sua passagem pela escola da cidade ressignificando suas tradições, em um movimento de "traduzir" suas próprias experiências como sujeitos discursivos, em um movimento de devir feito por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, alterando os outros e a si próprio e, assim, construindo novas identidades rurais.

Palavras-chave: Estudantes – Zona rural – Serrolândia (BA). Identidade. Saber. História de vida. Discurso.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **The relationship between the rural and the town:** identities, speeches and knowlegments at school. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador.

ABSTRACT

The main objective of this work is show the speeches practices of rural male students and the rural female students that have learning on a school in town. The hybrid text in its constitutions where the narratives mingles with the theories. The build identity, on this thesis, is to mix of theories and narratives. The conception of identity means fragment, it seems contraditory and at the same time it means movement. It has been changed all the time as a *continuum*. This research was thinking as a dispositive to see and to understand these movements. Hibridizations that take place every day, day by day, daily of social actors and social actresses. Therefore, time comes in Shakespeare's expression "to be or not to be" that it changes completely; and it became to reflect regards "to be and not to be" in specific way of education. No more dualities, but together with complex actions and with human's formation processes they construct their news identities. This study was developed following principles of ethnography, phenomenology, hermeneutics and with speeches analisys. The principal objective was to see and to understand how rural male students and rural female students, now students in town through their own lives histories, how they represent their own identities, how they show their own knowledge and how their own school's speeches practices intervene on their human's formation process. This research had been realized with life history of seven rural male students and rural female students that had been studied on Young People and Adults Program – Programa de Jovens e Adultos (EJA) – that had been happened in Colégio Estadual de Serrolândia, town of Serrôlandia on Chapada Diamantina, Bahia. The methodology applied was observation of these participants in their classroom and with interviews with their teachers. The results of this study was that the behavior of these rural male students and rural female students who marc their passage by the school in town offer new emphasis, a new meaning to their own traditions, that is in "translation's movement" of their own experiences as subjects of their own speeches. And these speeches has been realized by contracts with the others and with differents knowledges. These speeches change the others and themselves, and, constitute new rural identities.

Keywords: Rural's students – Serrolândia (BA). Identitity. Knowledge. Life's history. Speech.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CES	Colégio Estadual de Serrolândia
COMAGS	Colégio Municipal Arionete Guimarães Souza
CPDOC	Centro de Pesquisa de História Contemporânea do Brasil
CPDA	Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GELING	Grupo de Pesquisa de Linguagem e Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NEO	Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia
SUDET	Superintendência de Desenvolvimento do Trabalho
SETRAS	Secretaria do Trabalho e Ação Social
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE SÍMBOLOS DA TRANSCRIÇÃO[2]

[ ]	fala sobreposta
" "	citações de falas durante a gravação
( )	comentários descritivos e/ou explicativos dos sujeitos da pesquisa
((minúscula))	comentários descritivos e/ou explicativo do transcritor
maiúscula	entonação enfática

[2] Os símbolos da transcrição são adaptações do trabalho de LOPES (2002).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro demonstrativo de matrícula do Colégio Estadual de Serrolândia (CES), ano/2005.

Quadro 2 – Quadro ilustrativo de apresentação de trabalho no curso de extensão "Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversa sobre identidades".

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

1.1 COMEÇANDO PELAS FALAS QUE FICARAM... 17
1.2 FALAS E SILÊNCIOS: RESSIGNIFICANDO AS MOVÊNCIAS 18
1.3 SER E NÃO SER, EIS A PROBLEMATIZAÇÃO! 21

2 CAMINHOS, ITINERÁRIOS E ENREDOS DO FAZER 29

2.1 PRIMEIRAS TRILHAS 29
2.2 PELOS CAMINHOS DA PESQUISA 36
2.3 ENREDANDO E ENVEREDANDO NOS CAMINHOS 39
2.4 OS CAMINHANTES 49
2.5. ITINERÁRIOS DE ANÁLISE 51

3 IDENTIDADES, SUBJETIVIDADES E NARRATIVAS 57

3.1 NOME, TRADIÇÃO E PERTENCIMENTO FAMILIAR 61
3.2 ECOS DA INFÂNCIA: ENXADAS, BRINQUEDOS E CADERNOS 78
3.3 ESPAÇOS E TEMPOS NA ROÇA 89

4 O PERCURSO ESCOLAR ROÇA/CIDADE: UM ENTRE-LUGAR IDENTITÁRIO E DISCURSIVO 105

4.1 O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO NA ROÇA 107
4.2 O "ESTRANGEIRO" NA ESCOLA DA CIDADE 121
4.3 A ESCOLA E O TRABALHO: UMA INTERFACE 135

5 VOZES, SILÊNCIOS E SABERES: PRÁTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES NO INTERDISCURSO DAS IDENTIDADES 149

5.1 DESVELANDO IDENTIDADES, (DE)MARCANDO DIFERENÇAS 153
5.2 O SABER ESCOLAR: A PRODUÇÃO DO "MESMO" 166

5.3 A CIÊNCIA DA ROÇA: A "OUTRIDADE" NO ESPAÇO ESCOLAR 180
5.4 DA LAVOURA À *LAN HOUSE:* A TRADUÇÃO CULTURAL 197

6 PALAVRAS E SILÊNCIOS FINAIS 207

REFERÊNCIAS 214

APÊNCICES 223
APÊNDICE A – PROJETO DE CURSO DE EXTENSÃO 224
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS 230

ANEXOS 231
ANEXO A - MODELO DE CARTA DE CESSÃO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ALUNOS E DAS ALUNAS DA ROÇA 232
ANEXO B - MODELO DE CARTA DE CESSÃO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS 233
ANEXO C - MODELO DE FICHA DE ENTREVISTA 234
ANEXO D - HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNOS E ALUNAS DA ROÇA 235

Introdução

1 INTRODUÇÃO

Falar é estar no sentido com as palavras – ditas ou não-ditas -, elas significam e nos relacionam [...]
(ECKERT-HOFF, 2002)

1.1 COMEÇANDO PELAS FALAS QUE FICARAM...

Gostaria de iniciar este trabalho (re) visitando a minha memória a partir do lugar da sala de aula, por acreditar ser este o espaço portador da minha história e escamoteador dos conflitos epistemológicos vividos dentro do processo de construção da minha identidade como sujeito de educação, acreditando que é na minha história de vida que encontro as marcas principais que definem o ser-sendo o qual me constitui a cada dia. Assim, ao propor estudar sobre as identidades dos alunos e alunas da roça que constroem discursos e saberes múltiplos gostaria de iniciar por uma das frases que marcou, de forma significativa, minha identidade no cotidiano escolar: *"Silêncio! Aqui não é o lugar para a fala"*.

Lembro-me claramente das vezes em que minhas professoras do primário repetiam tal enunciado durante as aulas. Ficava sem entender por que a sala de aula nunca era espaço para a fala, para o que fazia sentido para nós naquele momento, aliás, por que era o lugar apenas de uma única fala, de uma única voz, de um único discurso, o monólogo sempre prevalecia: o da professora. Acreditava, durante este período, que o ato de falar para os alunos e alunas era exterior à sala de aula, uma produção para ser vivida em casa, nos corredores, nos intervalos. Toda a sintaxe e semântica dessa construção frasal - trazida pelas docentes - ressoaram em meus ouvidos durante toda minha história de estudante e de estudante-professora, em todo meu processo de formação nos espaços educativos, constituindo-se, assim, parte da minha identidade docente.

E é nesta multidão de vozes na qual me constituí que se encontram outras tantas frases. Todavia, no presente trabalho, dedico-me especialmente a esta, com toda a sua polifonia e polissemia, a qual me fez professora e marcou minha inserção no estudo da linguagem, especialmente no estudo das práticas discursivas que permitem buscar, na estranheza, no fundo sem fundo, as vozes que ressoam na constituição do sujeito, que se faz na heterogeneidade,

nas interações cotidianas com o outro, que se constitui nos ditos e não-ditos presentes na ambiência fecunda dos saberes e das identidades.

1.2 FALAS E SILÊNCIOS: RESSIGNIFICANDO AS MOVÊNCIAS

> As palavras são cheias de sentidos a não se dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas.
> (ORLANDI, 2002)

Por meio de falas, silêncios e sentidos retomo as palavras do poeta Casimiro de Abreu para ressignificar as movências desse trabalho: "Oh! que saudade que tenho. Da aurora da minha vida. Da minha infância querida. Que os anos não trazem mais! [...]", trazendo o lugar da infância em minha história de vida: meus oito anos. Retomo, principalmente, a saudade que tenho de minha mãe, da Aurora da minha vida, de suas histórias e de todos os saberes que tinha. Minha infância foi muito marcada pela presença constante das histórias da roça contadas por minha mãe, as mais belas histórias vividas e embebidas em sentido: histórias de uma menina da roça[3], de uma menina-moça da roça, que ouvia o dia nascer pelos cantos dos pássaros e do galo; da menina que sentia o tempo pelo cheiro e pelo tilintar das folhas, que precisava exatamente o momento ou não de se banhar na lagoa; histórias do vento, do açude, das festas, dos encontros, do plantar, do colher, da chuva, da seca; histórias de minha avó, de minha tia, do meu avô, histórias da roça que produziram sentidos e significados na minha itinerância; histórias diferentes das que eu vivia na escola, as quais, na maioria das vezes, eram escritas; os personagens eram "os da escola", feitos à sua imagem e semelhança. Não conseguia perceber as vozes nas histórias da escola, até porque as poucas que ousavam atravessar e/ou habitar o texto eram silenciadas.

A minha passagem pela escola foi fortemente marcada pelo silêncio, pelo não falar, pelo não ouvir as vozes que atravessavam o discurso escolar. Durante o início da minha escolarização, foi tão forte este silenciamento que, na época da adolescência, chegamos a criar um teatro popular chamado CALA A BOCA JÁ MORREU... QUEM MANDA NA MINHA BOCA

---

[3] A roça é concebida aqui como uma "ruralidade específica" envolta, principalmente, na semiótica da terra. No terceiro capítulo deste trabalho o conceito será melhor detalhado.

SOU EU! A necessidade do grito, de abrir a escuta para saberes latentes, pulsantes já mobilizava adolescentes que formavam este grupo, no final da década de oitenta.

Com o passar das primaveras, tornei-me professora - "professora da roça" - enfrentava a cada manhã o vento, a poeira, o suor e o cansaço ao sair da cidade e ir trabalhar. Por duras penas, levei o saber adquirido ao longo de doze anos de formação para turmas de crianças de primeira série. Totalmente embriagada pelas teorias que o Magistério me imbuiu, entre elas a teoria de falar pela instituição, (re) produzir o discurso da escola. Chegava lá e falava, falava, falava e falava. Meus alunos e alunas? Ouviam, ouviam e ouviam. A política do silêncio lá prevalecia, silêncio local, marcado pela ideologia do discurso escolar, a qual se baseava em tudo dizer para nada ouvir. Quando ouvia alguma coisa, era "*Pedro não veio porque foi prantá.*". Lembro que, um dia, uma criança me arrebatou com a frase *"Professora, eu não comprei o caderno porque com o dinheiro eu comprei minha sandáia*". Fui assaltada naquele momento por uma ignorância latente na minha prática: o que eu sabia? O que eu dizia? O que minha fala representava para aqueles meninos e meninas? Mas, a imaturidade na profissão, naquele momento, não me deu resposta, e assim continuei falando, falando, falando, o discurso escolar, os saberes escolares. Apoderar-se da "letra" (escrita) - com toda sua possibilidade de ascender socialmente - trazia para mim a grande contribuição do meu fazer, naquele espaço, para aqueles meninos e meninas, esquecendo-me, porém, de que, respondendo às elites, propunha alfabetizar sem tornar possível uma política de leiturização do mundo (FOUCAMBERT, 1994).

Essa mudança de lugar de alguém que silencia (estudante) para alguém que "pode" falar (a voz da escola) me fez perceber a grande dificuldade em lidar com a diferença, com o outro. Não conseguia ouvir as vozes dos saberes que aqueles alunos e alunas possuíam; não percebia que a fala carregava em si toda uma prática discursiva embebida em sentidos diversos. Os alunos e as alunas da roça traziam em si todo um saber que eu desconsiderava; o silêncio era carregado de significados, de sentidos. O silêncio falava, mas eu não o ouvia. O silêncio - como marca discursiva da oralidade - trazia em si toda uma forma de significar o mundo que me era estranha.

Com o passar de mais alguns anos, comecei a ensinar na cidade, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, encontrando, novamente, os alunos e alunas vindos da roça, os quais se esbarravam nos saberes da escola, na escrita, porém continuei com a mesma prática, amando a

oralidade, mas não conseguia fugir do programa, do sistema escolar. O que realmente me encantava era ouvi-los nos intervalos, espaço pleno da fala; todos os falares misturavam-se, todo um saber se configurava naqueles vinte minutos de intervalo. Era fantástico observar cada aluno e cada aluna com sua história, seus discursos, suas vozes, tão diferentes da sala de aula. Contudo, quando a aula recomeçava, a magia quebrava-se: os próprios alunos e alunas acreditavam que era a hora de calar, mas não calar por calar... calar as vozes, os saberes, as identidades que estavam ali, há pouco, tão pulsantes.

Na verdade, a escola pautou-se sempre em um discurso monológico: os sentidos e significados produzidos giravam em torno deles mesmo; na verdade, sempre foram, em sua maioria, "não-sentidos" para uma situação real de produção de linguagem, de produção de sentidos, reforçando características uniformes e uniformizantes do discurso o qual a escola representa e, conseqüentemente, fortalecendo a construção de uma identidade essencialista do sujeito de linguagem, dentro do espaço escolar. Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, as práticas discursivas[4] ocupam um lugar importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel relevante na vida dos indivíduos quando estes se depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou re-posicionadas.

Nesse contexto, a minha história de vida traz clara a relação de um ensino em que a linguagem é reduzida a uma situação abstrata de formas (objetivismo abstrato) ou a uma enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista). Assim também percebia, como professora de alunos e alunas vindos da roça, que a prática escolar que eu desenvolvia continuava silenciando saberes que a escola não contemplava, para práticas discursivas desconsideradas em um espaço de monologia, no qual a escola se inscreveu durante longo período. Continuava vendo o sujeito como monológico, uno; a identidade como algo fixo, essencializado no sujeito; o discurso escolar como dogmático, afirmando uma linguagem única, isto é, uma única maneira de falar, um único ponto de vista, no estabelecimento de uma verdade definitiva.

---

[4] Tomando a concepção trazida por Spink (2004), as práticas discursivas são entendidas aqui como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais os sujeitos produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas.

Conforme Bakhtin (1990), o sujeito é sujeito, não é coisa e, não pode ser percebido e estudado a título de coisa. Como sujeito, o conhecimento que ele tem só pode ser dialógico. O outro do sujeito para Bakhtin é então fundamentalmente um "nós", ou seja, a pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, o "eu" inclusive. Se considerarmos então essa persistência do "nós" no sujeito bakhtiniano, observamos que no fundo o que dialogiza não é tanto a co-existência de uma pluralidade de lugares distintos do enunciador em seu discurso, mas sua divisão por um sujeito coletivo único, o "nós" de todos os homens no "eu" que fala, presente nas ações, reações e interações desse sujeito de linguagem que se forma nos processos discursivos produzidos pela interação verbal.

A interação constitui assim uma categoria que rompe com a concepção de sujeito centrada na polaridade do eu e do outro, sendo o espaço discursivo o centro da relação, isto é, o sujeito só constrói sua identidade na relação com o outro, no movimento entre identidade e alteridade. A interação se localiza na relação social que é o centro de tudo, circunscrita na linguagem. Os lugares sociais somente podem existir por meio de uma rede de lugares discursivos, uma vez que os sujeitos se constituem na e pela linguagem.

É neste sentido que o presente trabalho visa a caminhar, entendendo que os discursos produzidos pelos alunos e alunas da roça que estudam na cidade só podem ser analisados, na sua devida complexidade, quando considerados como fenômeno socioideológico, apreendidos dialogicamente no fluxo da história, nas múltiplas identidades e saberes que constituem cada sujeito.

1.3 SER E NÃO SER, EIS A PROBLEMATIZAÇÃO!

> [...] O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar.
> (NÓVOA, 2001)

Matizado por nuanças significativas, o ser que fala carrega em si toda uma construção identitária: da roça, da cidade, daqui, dali, de acolá, de um entre-lugar, de um não-lugar ou de todos os lugares juntos. Do lugar de onde o sujeito fala representa uma construção de vozes as

quais autorizam a dizer quem ele é, naquele tempo e espaço específico. Nesse movimento de sentidos entre o falar e o silenciar, a identidade de um sujeito que não é mais una, indivisível e singular; torna-se híbrida, fluída, produzida discursivamente a partir de um posicionamento histórico e social do sujeito frente aos diversos papéis sociais por ele exercidos.

Ser ou não ser da roça? Esta foi sempre a questão. Os dizeres, os saberes e os fazeres dos alunos e das alunas da roça sempre denunciavam o lugar onde tais sujeitos estavam inscritos e quais eram suas formações discursivas. A diversidade lingüística, a aproximação do saber da terra, do gado, do feijão e da mandioca, as dificuldades com a escrita, chegar à escola de ônibus ou de pau-de-arara[5], entre outros fatores, constituíam sua identidade de "ser da roça". Para muitos alunos e alunas - inclusive para alguns oriundos da roça - ser da roça significa ser inferior, ignorante, ser de outro grupo, possuir outra linguagem e, acima de tudo, ser diferente, sendo esta semiótica da diferença construída negativamente por meio da exclusão e da marginalização, fruto de todo um processo histórico construído também pela própria instituição escolar.

Esta itinerância do sujeito da roça, dos significados produzidos em suas falas e, principalmente, de sua constituição identitária, desenvolveu em mim o desejo e o entusiasmo em discutir e compreender o lugar, o espaço dos sentidos destes saberes, das identidades produzidas neste espaço (entre a roça e a cidade). Ir convivendo numa prática docente, por uma década, em uma escola da cidade que possui um número significativo de alunos e alunas que vêm da roça, possibilitou-me ouvir estas vozes. Percebi, durante o percurso, que elas foram silenciadas pelo saber da escola, configurado, principalmente, na figura da escrita. Segundo Gnerre (1998, p. 5), a linguagem da escola não é usada somente para veicular informação, entre suas funções, ela ocupa uma posição central: "a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive".

Mas estes mesmos sujeitos também produzem, em momentos diversos, vozes e silêncios que estão carregados de sentidos, estabelecendo assim uma tensão entre o dito e não-dito, os implícitos que surgem como significado no qual, muitas vezes, instala-se o conflito por meio das escolhas de palavras, dos silêncios; desse modo um novo tecido de comunicação se estabelece.

---

[5] Denominação popular de carros abertos que são utilizados para transportar pessoas.

Um olhar mais atento nos mostrará que a cultura escolar está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas suas relações com o outro. O cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de contato com a diferença, é um espaço potencial de idéias, confrontos de valores e visões de mundo, interferindo diretamente no processo de formação identitária dos alunos e alunas. Ao mesmo tempo, é um momento de aprendizagem coletiva, no qual as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão. Neste momento em que a reivindicação ao "direito à diferença" chega à escola e aos educadores e educadoras, contrapondo-se à perspectiva homogeneizante da instituição escolar, são imprescindíveis as reflexões sobre o sujeito, sobre as identidades que o constituem, sobre sua relação como o outro.

Esses jovens da roça que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns com os outros, com os elementos naturais, culturais, com as estruturas sociais nas quais se inserem, juntamente com as suas contradições, nas múltiplas redes existenciais que constituem o espaço social e discursivo do qual fazem parte. Eles produzem as vozes que falam, que se colocam, que estão além de todas as práticas discursivas impostas; outras experiências sociais em curso, outro tipo de racionalidade circulando, existindo neste cotidiano um "desperdício da experiência social" (SANTOS, B.,2006).

A partir daí entendo as identidades sociais como fragmentadas, contraditórias e em fluxo, assim como compreendo que, nessa perspectiva, a pesquisa em educação deve ser pensada como um dispositivo para perceber este movimento, a fluidez, as hibridizações que constituem o cotidiano dos atores e atrizes sociais. Por isso, chega o tempo em que a construção shakesperiana "ser ou não ser" muda completamente de perspectiva; trata-se hoje de refletir sobre o "ser e não ser", no campo específico da educação, não mais como dualidades, antinomias, mas sim nas ações imbricadas nos processos formativos, naqueles que constituem a cada dia novas identidades. Dentro deste contexto, percebi que, no processo de construção das identidades, as práticas discursivas são de fundamental importância, uma vez que é por meio delas que agimos sobre o mundo e sobre as pessoas, promovendo mudanças na ordem das coisas estabelecidas, assim como sofremos o impacto da ação discursiva do outro. Assim tomando as práticas discursivas como práticas sociais, é preciso aguçar a percepção no sentido de ver que essas práticas tendem a conservar ranços do discurso

institucional que determina o processo de produção do saber, principalmente as práticas discursivas escolares. Considerando que o sentido não é fixo e que os sujeitos são capazes de mover significações em novos dizeres, comungando os valores de seu tempo associados às condições sócio-históricas em que estão inseridos, este estudo parte do princípio que há deslizamentos de sentidos, sentidos circulantes, fugidios que constituem, nas inúmeras práticas discursivas vivenciadas pelos alunos e alunas da roça, novas identidades e novos saberes.

Baseada nessas experiências e concepções que circulam minha prática pedagógica, é que situo o meu olhar investigativo sobre as identidades e saberes trazidos por um grupo de alunos e alunas da roça que chegam à escola da cidade, portando essa bagagem ao longo da trajetória estudantil. Assim, este trabalho busca analisar as relações identitárias, dos alunos e alunas da roça, construídas na produção das práticas discursivas, entre vozes e silêncios, dentro de um espaço de núcleo urbano, aqui chamado de cidade, investigando especificamente as seguintes questões: **Como os alunos e alunas da roça que estudam na cidade constroem, por meio de suas histórias de vida, as representações[6] de suas identidades e de seus saberes? Como as práticas discursivas escolares intervêm na produção desses saberes?** Tomando por base tais questionamentos, busquei como objetivos desta pesquisa:

a) Identificar e analisar, a partir das histórias de vida, as representações que o aluno e a aluna da roça constroem sobre suas identidades e seus saberes;

b) Analisar os sentidos produzidos pelas práticas discursivas escolares na produção dos saberes e, conseqüentemente, os reflexos destes sobre os processos identitários dos alunos e alunas da roça.

É esse processo de socioconstrução das identidades na constituição do sujeito que busco focalizar neste trabalho. Para tal, minha voz foi atravessada e habitada por diversas vozes as quais me ajudaram a compreender as relações eu/outro, que constituem as identidades dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade. Entre as inúmeras vozes utilizadas, dialoguei, principalmente, com as vozes fecundas e prenhes de sentidos de JACIEL, JAILTON,

[6] As representações são concebidas neste estudo, na perspectiva da teoria cultural pós-estruturalista, como sistemas de significação que atribuem e veiculam sentidos à realidade, por meio dos quais produzem e posicionam o sujeito. (SILVA, 2000)

JUCIVALDA, MARCELO, MAURI, NATANAEL e RONIERE, atores/autores, atriz/autora das histórias de vida presentes em todo o trabalho; com as reflexões trazidas pelos Estudos Culturais (HALL, 1996, 2000, 2003; BHABHA, 1998; SILVA, 1995, 2000; CANCLINI, 1998, 2005), pela Psicologia Social (CIAMPA, 2005; LOBO, 2005) pelos Estudos Lingüísticos (LOPES, 1994, 2002, 2003; CORACINI, 2001, 2003, 2007; SIGNORINI, 1998), pela Sociologia (GIDDENS, 1991, 2002; BAUMAN, 1998, 1999, 2000, 2001, 2005; BOAVENTURA SANTOS, 1989, 1997, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006) acerca da identidade e sua relação com o outro; com as discussões apresentadas sobre as novas ruralidades (CARNEIRO, 1998, 2005; MOREIRA, 2005, 2002; WANDERLEY, 2001, 2003), situando nesses espaços o lugar da "roça", como um lugar híbrido de sentidos e significados produzidos pelos sujeitos discursivos; com o silêncio no movimento de sentidos (ORLANDI, 1987, 2002, 2003, 2004), através da Análise do Discurso de linha francesa; com a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1990, 2000); com a riqueza literária do sertão na voz de Riobaldo[7] (ROSA, 2006); com a produção dos saberes (BRANDÃO, 1999; CHARLOT, 2000, 2001) na relação de poder (FOUCAULT, 1979, 2000, 2004), presente nas práticas discursivas.

Inspirada, embriagada e constituída pelos sentidos presentes no movimento identitário desses alunos e alunas da roça, organizei este trabalho em seis partes – incluindo introdução -, as quais apresentam uma escrita fluída, híbrida, mestiça em que teoria e prática estão imbricadas nos sentidos e significados apresentados nas histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa.

Em **Caminhos, itinerários e enredos do fazer** apresento minhas opções metodológicas/epistemológicas através de uma descrição do percurso da pesquisa, trazendo os caminhos e descaminhos realizados, e suas relações epistemológicas com a fenomenologia, hermenêutica, etnografia e análise do discurso. Busco também traçar o perfil dos sujeitos estudados, assim como sistematizo aspectos referentes aos instrumentos e itinerários de análise.

Identidades, subjetividades e narrativas traz a primeira parte das histórias de vida dos alunos e alunas da roça, apresentando a hibridização conceitual da identidade presente em todo o estudo. Esta parte do trabalho apresenta as identidades dos alunos e alunas da roça

[7] Narrador-personagem da obra "Grande sertão: veredas" de Guimarães Rosa.

construídas desde o ato de nomeação até a inserção destes sujeitos nos espaços e tempos da roça, levando em consideração as transformações das dinâmicas sociais influenciadas pelo fenômeno da globalização e pelas contribuições do pensamento pós-moderno que afetam diretamente esses sujeitos Na discussão são retomados elementos como tradição, pertencimento familiar, construção da infância, global/local e o lugar da roça como uma ruralidade específica.

A quarta parte, **O percurso escolar roça/cidade: um entre-lugar identitário e discursivo,** focalizo o lugar da educação nos processos identitários dos sujeitos, referindo aos processos educativos na sua dimensão formal e não-formal, já que as narrativas descrevem práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares, autorizadas pelo sistema educacional, assim como as trabalhadas pela família para suprir a falta de escolas na roça. Assim, trato das identidades a partir do lugar e/ou não-lugar da escola na vida dos alunos e alunas da roça, discutindo o percurso inicial desses sujeitos na instituição escolar e a experiência deles e delas na escola da cidade, situando-os no espaço do entre-lugar (BHABHA, 1998), entre a roça e a cidade, em uma construção identitária fronteiriça, delineada pelos deslocamentos geográfico, simbólico e discursivo construídos pela relação que se estabelece com o outro da/na escola e o outro de si mesmo que emerge da alteridade produzida neste "terceiro espaço" (BHABHA, 1998), característico da tradução, em que as diferenças são negociadas, traduzidas; os significados e símbolos da cultura perdem sua fixidez, se transformam, atravessando os territórios estabelecidos, permitindo o vir-a-ser de cada um dos sujeitos envolvidos. Nessa parte do trabalho, os alunos e alunas da roça produzem suas identidades também nas interfaces entre a escola e o trabalho.

Na quinta parte, **"Vozes, silêncios e saberes: práticas discursivas escolares no interdiscurso das identidades",** analiso algumas práticas discursivas desenvolvidas na escola da cidade, desvelando os sentidos produzidos sobre os alunos e alunas da roça por meio dos relatos dos professores e professoras do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) e através das atividades desenvolvidas nas salas de aula, na roça e em espaços virtuais, mostrando os fios discursivos tecidos na escola na "legitimação", desconstrução, contestação e negociação da identidade e dos saberes do aluno e aluna da roça que estudam na cidade.

Trazer o interdiscurso da identidade através das práticas discursivas escolares significa buscar, em um emaranhado de discursos que se imbricam, o entrecruzamento de vozes,

silêncios, de já-ditos sobre as identidades dos alunos e alunas da roça, desvelando identidades, demarcando fronteiras, classificando, normalizando, produzindo o "mesmo", contestando, habitando/ negociando identidades, legitimando saberes, desconsiderando "ciências".

Em **"Palavras e silêncios finais",** já (des) enraizada na/pela escrita, busco em um movimento de incompletude, de (in) conclusão trazer nos ditos e não-ditos do texto os múltiplos sentidos apresentados nas identidades, discursos e saberes dos alunos e alunas da roça que estudam na escola da cidade. Este é, sobretudo, um espaço de novas possibilidades discursivas sobre os diversos efeitos de sentido que foram produzidos neste estudo.

É no movimento de sentidos em que este texto se inscreve, no hibridismo e mestiçagem que o constitui, que convido os leitores e leitoras a conhecerem as histórias de vida de alunos e alunas da roça, estudantes da cidade para que, em um diálogo fecundo entre leitor(a)/texto/autor(a), podermos construir novos sentidos e saberes sobre a temática estudada.

Caminhos, itinerários e enredos do fazer

2 CAMINHOS, ITINERÁRIOS E ENREDOS DO FAZER

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra
(DRUMMOND, 1999)

2.1 PRIMEIRAS TRILHAS

Escolher um caminho, qual seguir, fazer de que jeito? Na roça - especificamente as que se situam no sertão da Bahia - encontramos vários caminhos e percebemos que os seus moradores e moradoras cotidianamente seguem uma estrada, geralmente de terra seca, de pouco chuva; uma cartografia que passa as margens das roças, que marca passagem, buscas, fronteiras, fazeres de distintas formas; enfim estabelece escolhas. Optar por um caminho, seja ele qual for, é o resultado de um posicionamento diante da realidade, do conhecimento, da produção do saber. Assim como no caminho da roça os seus sujeitos constroem seus itinerários. Neste estudo fiz as minhas escolhas - opções epistemológicas/metodológicas construídas ao sabor da interpretação, dos sentidos, do desvelamento, da busca de "certezas" incertas - encontrando minhas "pedras" no caminho e foi neste labirinto que construí o que chamo também aqui de ***enredos do fazer.***

Entre os inúmeros caminhos, optei por uma trilha científica que possa estar articulada com as necessidades contemporâneas, como nos sugere Boaventura Santos (1989). Para tal, é necessária a superação das rupturas epistemológicas realizadas pelas ciências modernas, transformando, entre outras coisas, o conhecimento tecnológico, desenvolvido a partir do discurso das ciências, em sabedoria de vida, discurso do senso comum. O autor propõe um modelo de aplicação do conhecimento científico, o qual denomina de "aplicação edificante" e, dentre algumas de suas características, ressaltamos as seguintes: os conhecimentos científicos devem voltar-se para uma situação concreta onde quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação; as aplicações decorrentes do conhecimento científico devem procurar novas alternativas de realidade e, para tal, as formas institucionalizadas devem ser questionadas, já que tendem a promover violências em vez de argumentação, o silenciamento em vez de comunicação, o estranhamento em vez de solidariedade.

Para iniciar meu caminhar pela pesquisa, gostaria de retomar trechos da minha história de vida, pois trazer a análise do nosso próprio percurso como sujeito, professora da roça e filha de uma menina da roça e, nesse caso, minha narrativa como pesquisadora atravessa todo o trabalho em sua constituição. É nesse desvelamento que me deparo com o fenômeno da pesquisa, com o fazer científico, imbricando minha história, meus fazeres, dizeres e saberes com o dos outros – alunos e alunas da roça. Na verdade, este estudo é um entrelaçar de pessoas, de experiências, de situações que são colocadas em uma busca de compreensão das singularidades do indivíduo, dos fenômenos sociais e dos sentidos produzidos cotidianamente. Buscar interpretar os fenômenos é estar diante da complexidade e da multiplicidade de sentidos, dos silêncios, da opacidade presente em tudo que é humano. Segundo Merleau Ponty (1999), para a fenomenologia, o homem é lançado ao mundo, no qual sempre esteve presente, em uma situação não escolhida por ele, e passa a atribuir sentido à sua existência organizando os objetos do mundo à sua volta. Nessa aventura, ele transcende à atitude naturalista, quando explora o mundo da vida para dar uma descrição direta da experiência como ela é, sem levar em conta as explicações causais, mas considerando as coisas que fazem sentido para ele. Na visão dos fenomenólogos é o sentido dado a essas experiências que constitui a realidade. Nas palavras de Martins e Bicudo (1983, p.27),

> [...] o pesquisador em Educação defronta a tarefa de des-velar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente.

A tese fenomenológica de Husserl (1975) busca dar significados à reflexão, levando em consideração a redução do objeto a ser investigado, para estudá-lo de modo mais profundo, isto é, refere-se a algo que se mostra desfigurado ou velado, o qual a fenomenologia deve "fazer ver" (HEIDEGGER, 1997), ou ao sentido de algo que pode encontrar-se silenciado e tornar-se fenômeno quando desvelado. Nesse aspecto, Heidegger considera que o desvelamento do ser fundamenta a compreensão da existência (essência) humana, pois não há, para ele, uma separação entre compreensão, ser e mundo; e o ser, ao revelar-se na linguagem, expressa a compreensão e o pensamento do homem.

O objetivo básico da fenomenologia é descrever o fenômeno e não explicá-lo, não se preocupando em buscar relações causais, e também que esta descrição supõe um rigor, pois é através dela que se chega à essência do fenômeno. Nessa investigação, ocorre a descrição densa, tentativa de descrever profundamente o fenômeno social – etnografia. Geertz (1989) utiliza o termo "descrição densa", que ele tomou emprestado do filósofo Gilbert Ryle, para designar o que pretende a etnografia. Segundo ele, "fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de 'construir uma leitura de') uma manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, [...] escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado" (GEERTZ, 1989, p.7). A natureza dos detalhes, na sua inteireza, se consubstancia em argumentos pertinentes e incomensuráveis, uma vez que a cultura é concebida pelo autor como um sistema de símbolos construídos que devem ser densamente descritos pelos pesquisadores e pesquisadoras. O conhecimento construído, a partir das análises das narrativas, carrega a riqueza e a densidade do pormenor registrado. Legitima-se o fenômeno em si, a vida dos sujeitos em todas as suas nuances e potencialidades.

Diante desta tarefa de desvelar os fenômenos sociais e na tentativa de descrevê-los densamente através da etnografia, realizo minha primeira incursão pela pesquisa no segundo semestre de 2005. A pesquisa desenvolveu-se no Colégio Estadual de Serrolândia (CES), no Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, estando a escola situada no município de Serrolândia[8]. Minhas andanças na pesquisa, na verdade, nascem desde o momento que fiz parte desta escola como aluna, depois como professora e coordenadora pedagógica. Conhecer os lugares, as pessoas, os sentidos que são produzidos na dinâmica escolar do CES possibilitou uma fluidez melhor no meu caminhar. A escolha do CES deu-se então pelo fato de ser o espaço de sentido de minhas movências, lugar em que descobri o ensino como aluna e como professora e, sobretudo, por ser onde encontrei, entre vozes e silêncio, o aluno e a aluna da roça no "entre-lugar", no movimento identitário do ser e/ou não ser da roça. Justifica-se ainda a escolha da referida escola para a pesquisa por ser o colégio o qual apresenta o maior tempo de implantação do Programa EJA no município, envolvendo um maior contingente de alunos e alunas da roça.

Nesse contexto, é importante destacar, aqui, a perspectiva etnográfica do presente trabalho cujo desdobramento teórico provém da etnometodologia, que é uma teoria do social centrada

[8] Serrolândia localiza-se no interior da Bahia, no Piemonte da Chapada Diamantina, a uma distância de 319,9 Km em relação à capital, ligando-se a esta através da BR-324.

no interesse em compreender como a ordem social se realiza por meio das ações cotidianas dos sujeitos, ou seja, através dos etnométodos, sendo a linguagem uma das principais formas de apreensão da realidade social e constitutiva daquilo que é descrito, já que a linguagem cotidiana é essencial para se compreender a interação social. A etnometodologia tem como característica analisar as crenças e comportamentos de senso comum, buscando entre outras formas ver relatando os fenômenos da realidade. Esse enfoque parte do princípio, segundo Coulon (1995, p. 7), de que todos nós somos "sociólogos em estado prático".

Ancorada nessa perspectiva etnográfica inicio minha pesquisa, considerando, sobretudo, que o pesquisador na etnografia não é apenas um narrador em uma perspectiva contemplativa, e sim um ser de linguagem que possui representações, faz interpretações, é parte da pesquisa (GOMES, 2004). Assim, cheguei à escola como pesquisadora no segundo semestre de 2005 e a partir de então iniciei minha "pesquisa exploratória". Com a realização da disciplina Leitura e Ensino, ministrada pela Profª Drª. Dinéa Maria Sobral Muniz, tive minha primeira caminhada pela pesquisa, tendo como objetivo a elaboração de um artigo sobre as discussões referentes ao projeto de pesquisa; optei, nesse momento, por escrever um texto, juntamente com a orientadora, sobre as histórias de leitura desses sujeitos, intitulado "**Histórias de leitura dos alunos e alunas da roça: itinerários de leitura numa semiótica da terra**"[9].

O primeiro contato com a escola foi através da apresentação do projeto de pesquisa cuja proposta foi apresentada minuciosamente para a direção e o corpo docente, especificando seus objetivos e os envolvidos no referido estudo. A apresentação ocorreu em uma reunião docente convocada pela direção da escola, com a presença da maioria dos professores e professoras. Em seguida, solicitei informações sobre a matrícula/2005 para saber quem eram e quantos eram os alunos e alunas da roça matriculados naquela unidade escolar.

Quadro 1 - Quadro demonstrativo de matrícula do Colégio Estadual de Serrolândia, ano/2005

	ENSINO REGULAR		PROGRAMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	
	Zona urbana	Zona rural	Zona Urbana	Zona Rural
Ensino Fundamental	256	80	133	36
Ensino Médio	216	201	132	39
TOTAL	472	281	265	75
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS = 1.093				

Fonte: Secretaria da Escola, 2005.

[9] Texto publicado no livro "Entre Textos, Língua e Ensino", da Coleção Sala de Aula pela Editora da Universidade Federal da Bahia – EDUFBA.

No presente quadro, fica clara a concepção de ruralidade da escola, baseada na construção feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), explicitando o fato de que todos e todas que não moram na sede do município fazem parte da zona rural. A definição do IBGE, para usar a expressão de Sarraceno (2000), é de natureza residual: as áreas rurais são aquelas que se encontram fora dos limites das cidades, cujo estabelecimento é prerrogativa das prefeituras municipais. Veiga (2002) aponta também que a abordagem utilizada pelo IBGE para calcular a população brasileira é inteiramente aleatória, pois considera na contagem populacional todos os habitantes que residem em sedes de municípios e de distritos como população urbana. Para o autor, deve-se combinar, além do tamanho populacional, a densidade populacional e a localização. Deste modo, o autor constatou que o Brasil é menos urbano do que se calcula, pois 80% dos municípios brasileiros são essencialmente rurais - entre eles Serrolândia - o que corresponde a 30% dos habitantes, e 10% dos municípios com 13% dos habitantes, em "rurbanos", ou seja, apresentam características tanto rurais como urbanas.

Diante do quadro de matrícula que foi apresentado, eu precisava naquele momento descobrir quais seriam meus sujeitos - era esse meu maior desafio: como encontrá-los? Quais seriam os sujeitos que eu deveria ouvir? Quais narrativas seriam importantes para este estudo? Não poderia ter estas respostas prontas até porque um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar "captar" a realidade no seu dinamismo e complexidade, contendo aí toda complexidade também de seu "objeto" de estudo em sua realização histórica. Não sabia ao certo ainda como fazer. Os caminhos eram vários; rizomaticamente abriam-se em todos os lugares, eram vários sujeitos; o Programa EJA possuía sete turmas matriculadas naquele ano. Existiam setenta e cinco alunos e alunas da zona rural, entre eles um número significativo que morava, especificamente, na roça.

Nesse percurso, para melhor definir com quem realizaria o trabalho das histórias de leitura apliquei um questionário aos alunos e alunas da zona rural. Fiz um pequeno levantamento e, a partir daí, selecionei a turma de Aceleração II, Estágio 1/2, turma A. E para coletar as referidas histórias, a escolha da turma se deu pela maior incidência de sujeitos oriundos da roça. Durante os intervalos de aula, pude conversar com os alunos e alunas e explicar minha proposta, foram cedidas aulas para falar sobre leitura e histórias de leitura que culminou na realização de uma oficina de histórias de leitura, na qual os sujeitos tiveram a oportunidade de contar suas narrativas sobre seus processos de formação como leitores. Assim consegui que os

alunos e alunas da roça escrevessem suas histórias de leitura e, a partir da escrita, procurei os sujeitos e pedi que as contassem oralmente. Os textos ficaram embriagados de sentidos. Nessa hora, falar, posicionar-se, dizer, relembrar tomaram outra conotação totalmente diferente do texto escrito anteriormente. Assim, fiquei mais próxima dos alunos e alunas da roça, achei que aquele seria o grupo de trabalho.

Entramos em 2006! O primeiro semestre inicia-se com a expectativa sobre a turma com que eu tinha desenvolvido o trabalho no semestre anterior, porém para minha surpresa percebi que houve modificações: alguns alunos e alunas tinham sido transferidos; uns tinham perdido o ano letivo e outros, mudado de turma. Na verdade, do total de alunos e alunas com os quais fiz o trabalho no ano anterior restavam apenas dois. Então decidi voltar à observação das aulas e fiquei durante o primeiro semestre de 2006 observando. Daí percebi que os estudantes que eu procura estavam se esbarrando em mim a todo o momento nos corredores, nas diferentes salas de aula: eles encontravam-se misturados em todo o Programa de Educação de Jovens e Adultos. Não eram alunos e alunas de 5ª/6ª, 7ª/8ª, 1º/2º ou do 3º, eram sujeitos de linguagem singulares em suas narrativas, em suas histórias de vida, em suas identidades. Neste estudo, a natureza social da investigação me conduzia cada vez mais a escolher a perspectiva de pesquisa interpretativista, por acreditar que a especificidade do mundo social caracteriza-se pelos significados que o ser humano constrói por meio da linguagem. Esses significados são interpretados e (re) interpretados, contribuindo assim para que haja não apenas uma realidade, mas várias realidades (LOPES, 1994). Desse modo, o ator social da pesquisa (o aluno e aluna da roça) é visto como um produtor de sentido que ao significar também se significa, ao constituir sentido também se constitui como parte deste mesmo sentido. Outra característica desse momento, chamado por alguns teóricos (SANTOS, B., 1989; HARVEY, 2006; LYOTARD, 2006) como "pós-moderno", é que a linguagem deixa de ser apenas um meio de expressão dos processos mentais ou um recurso de descrição da realidade e passa a ser constitutiva da realidade, construída no campo das relações sociais, trazendo uma nova maneira de debruçarmos sobre o "objeto" de estudo, tomando o sujeito e o objeto da pesquisa como algo que se constroem mutuamente.

Diante da descoberta de alguns descaminhos que fiz durante a pesquisa - especificamente estando sem os sujeitos que comporiam este estudo - resolvi ressignificar meu caminhar, buscar os sentidos nele produzidos e procurar novos enredos do fazer. Neste caso, pelo fato de ter optado pela etnografia, assim como pela hermenêutica, como inspirações epistemológicas

deste fazer, foi possível rever as trilhas uma vez que ambas tomam os sentidos como resultantes de relações contextualizadas numa perspectiva de microssociedade apreendida *in loco* e em sua totalidade, abrindo novas perspectivas para o processo do conhecer. O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos. De acordo com Peter Mclaren (1986, p.88):

> Os etnógrafos, na condição de *flâneurs,* não podem escapar à sua posicionalidade de sujeitos e objetos do olhar. Eles não são removidos transcendentalmente da teia confusa de relações sociais que dá forma tanto a eles como observadores, quanto àqueles a quem eles escolhem para observar.

Esse estudo interpretativo possibilitou uma imersão na diversidade do humano entre as várias maneiras que os indivíduos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las, no movimento do ser-sendo, na produção híbrida das identidades. Segundo Geertz (1989, p.31), "na descrição etnográfica o que ela interpreta é o fluxo social e a interpretação envolvida, que consiste em tentar salvar o dito num discurso, com a possibilidade de fixá-lo em formas pesquisáveis". Assim, o cotidiano que é considerado "marginal" pela ciência moderna por achar que nada acontece de significativo, é compreendido por esta abordagem etnográfica como resultado das ações dos sujeitos, conforme ressalta Macedo (2004, p.63):

> Outrossim, é na vida cotidiana que se desenvolvem a sensibilidade, a percepção hermenêutica do projeto histórico comum, a compreensão dos processos identitários culturais, a enculturação do funcionamento mental, sem os quais somos apenas componentes. [...]

Com essa compreensão, encerrei meu estudo exploratório na "certeza" de que precisava elaborar um dispositivo de pesquisa que me possibilitasse o contato com a diversidade dos sujeitos de linguagem (alunos e alunas da roça) presentes nas diferentes interações sociais do espaço escolar, em sua cotidianidade. Era preciso, naquele momento, reconstruir-me, refazer-me no processo, rever o caminho, retomar as trilhas, tomando a roça como referência, era necessário deixar brotar, germinar a semente da pesquisa jogada naquele espaço. E a pesquisa

de campo etnográfica possibilitou perceber os descaminhos, refazer o percurso, transpor as pedras que surgiam, ressignificando no processo os sujeitos envolvidos, inclusive o próprio pesquisador.

2.2 PELOS CAMINHOS DA PESQUISA

Retomei a segunda etapa da pesquisa de campo no primeiro semestre de 2007; estava mais segura das escolhas e mais fundamentada epistemologicamente sobre a temática de estudo. A pesquisa desenvolvida está inserida no âmbito das pesquisas qualitativas, na qual os atores e atrizes sociais envolvidos na prática escolar foram vistos como sujeitos capazes de interação criativa e da definição de situações em seu ambiente. Valorizando-se, assim, suas ações e interpretações, uma vez que se compreende a realidade como uma construção de sujeitos, conflituosa e contraditória, com interações e representações, refletindo as relações histórico-sociais com interesses múltiplos, individuais e coletivos. Nesse caso específico do estudo sobre as identidades, discursos e saberes dos alunos e alunas da roça, a pesquisa qualitativa possibilitou o trabalho com sentidos e significados na interpretação da realidade, permitindo estabelecer, por meio do ciclo hermenêutico, uma compreensão do mundo implicada na compreensão da existência e vice-versa. Segundo Minayo (1994, p.22):

> [...] a abordagem qualitativa trabalha com um universo de significações, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] aprofunda-se no mundo das significações e das relações humanas.

A abordagem qualitativa ajudou a desenvolver laços de empatia com os membros do grupo, de maneira que foi possível analisar e identificar nas interações o processo de construção das identidades dos sujeitos de linguagem, compreendendo os movimentos de sentido, as complexas relações e idiossincrasias destes sujeitos em uma perspectiva relacional e interpretativa. Daí a aproximação com a hermenêutica, por se caracterizar como um modo de compreensão da realidade eminentemente interpretativo em oposição ao modo explicativo "científico" do Positivismo, opondo-se ao pensamento nomotético, à busca de leis, de regularidades que visam fundamentar descrições, explicações etc., tratando a interpretação

numa perspectiva múltipla, polissêmica. O fenômeno e o discurso para a hermenêutica são da ordem do símbolo, havendo, portanto, vários sentidos possíveis e, conseqüentemente, uma incessante necessidade de interpretação. Assim, a hermenêutica busca "compreender sentidos", ou seja, o conteúdo típico humano que se imprime a qualquer contexto histórico, no qual não existem apenas fatos, dados, acontecimentos externos, mas, também, "significação", "sentido" e "valores".

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa possibilitou o mergulho na complexidade dos fenômenos, escavando os pormenores dos elementos constitutivos, ao mesmo tempo em que o pesquisador ao fazê-lo torna-se parte integrante do processo, pois, como sujeito do mundo, interroga outros sujeitos em suas experiências de vida, no sentido de compreender, interpretar as suas múltiplas realidades. Nessa interlocução, os sujeitos atribuem significados para os fenômenos vividos em seus locais naturais, constituindo-os como fonte direta de dados, entendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência. Isso propiciou uma análise direta do trabalho pedagógico, observando a ação sociocultural que permeia o trabalho com os saberes no contexto escolar. Enquanto uma prática de pesquisa que se quer rigorosa, a pesquisa fenomenológica ao ver que o fenômeno se ilumina diante de si, reconhece que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação dialética entre o seu horizonte conceitual e a experiência do sujeito, na qual, por meio da intersubjetividade se estabelecem os resultados.

Com essa compreensão sobre a pesquisa, no ano de 2007 elaborei um dispositivo de pesquisa em formato de curso de extensão, denominado "Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversa sobre identidades", com o objetivo de que os alunos e alunas da roça trabalhassem com as suas histórias de vida, observando os desvelamentos de suas trajetórias como sujeitos de linguagem a partir da produção de suas identidades. As atividades desenvolvidas neste projeto aconteceram a partir de oficinas que trouxeram à tona as "rodas de conversas", em uma arquitetônica dialógica bakhtiniana, em que a interação foi o elemento principal na constituição do "eu" na relação com o "outro". As rodas de conversas (originadas das rodas de "pilérias" das roças, lugar em que circulam os "causos") foram atividades orais com produções discursivas diversas, marcadas, sobretudo, por aspectos culturais que circunscrevem as identidades dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade. Cada uma das rodas teve um tema específico e ocorreu em dias e horários negociados com a instituição escolar e com os alunos e alunas envolvidos, sendo em número de três a cada mês no período

compreendido entre março a julho de 2007, com carga horária total de trinta horas. As rodas de conversa foram desenvolvidas da seguinte maneira:

• **1ª RODA DE CONVERSA - Eu, a família e a infância:** esse momento teve como objetivo receber os sujeitos no seu primeiro contato com o curso, acolhendo-os e produzindo as histórias sobre o nome. Trabalhamos também com representações da família e da infância, usando a memória como recurso que fundamenta tal construção, além da utilização de textos verbais como elementos simbólicos nesta produção. Encerramos a roda com um momento lúdico, relembrando e vivenciando brincadeiras da roça.

• **2ª RODA DE CONVERSA - Eu, a escola e o saber:** discussão inicial sobre a temática trouxe à tona o levantamento dos saberes da vida que os alunos e alunas possuíam - o saber da experiência – assim como fizemos um levantamento dos saberes que a escola já produziu nesses alunos e alunas, o que eles sabiam por intermédio desse saber escolarizado. Em seguida, realizamos as rodas de conversas finais, pilérias de escola: o que aconteceu, onde e quando - narrativas sobre o fazer da escola na vida de cada um. O último encontro dessa etapa foi trabalhado a partir da elaboração de linguagens diversas como pintura, fala, escrita, argilas, poesias, músicas, enfim as diversas produções que pudessem estar falando destas relações (roça/escola), desses saberes e lugares e, sobretudo, dessas pessoas.

• **3ª RODA DE CONVERSA - Eu, o trabalho e o futuro:** iniciamos a roda com a construção de um painel com as profissões da roça embalado pela música Asa Branca (Luiz Gonzaga) e pelas discussões sobre plantio, colheita e pecuária. As discussões foram bastante ricas e subsidiadas também pela cartilha "Trabalhador rural: direitos e benefícios", organizada pela Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETRAS) e pela Superintendência de Desenvolvimento do Trabalho do Estado da Bahia (SUDET), que ajudou muito na relação de trabalho com o espaço rural. Ampliando essa discussão, tivemos uma palestra sobre a fixação do homem à terra proferida por um agrônomo e um representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Serrolândia. No outro momento, discutimos o futuro a partir de conversas voltadas para formaturas, vestibular, trabalhos, perspectivas com a roça, com a cidade, o que sonhavam, quais eram suas projeções de vida, em que lugar situava a roça nessa história. Assim a história do trabalho é concluída mesclando o tempo vivido, o real, o virtual e o "ideal" para cada uma daquelas narrativas. No último dia do curso, intitulado **"Festa na roça"**, foram apresentados os resultados do curso com produções nas mais diferentes

linguagens, enfatizando que uma das mais usadas foi a oralidade e a memória. Em seguida, avaliamos o curso com a presença da vice-diretora e todos os envolvidos no curso de extensão e, por fim, festejamos com um bom banquete de comidas típicas, seguido de chulas, narrações de rodeios, reisado, piegas e várias outras manifestações populares que os alunos e alunas ainda trazem guardadas em seus "baús de memórias".

Durante o curso de extensão, iniciamos o processo de produção das histórias de vida, porém, para ter um maior aprofundamento da temática da pesquisa, era preciso delimitar mais o grupo para fazer uma retomada das narrativas, refazer os fios do tecido discursivo que ainda estavam soltos. Assim, a partir do envolvimento do aluno e da aluna no curso e pela história de vida que tinham, decidi trabalhar com sete sujeitos: uma mulher e seis homens. Inicio um outro momento da pesquisa, que consistiu em visitas às casas dos alunos e alunas e a seus locais de trabalho - a lavoura principalmente - para continuar as narrações, aprofundar os ditos e acrescentar outros não-ditos as suas práticas discursivas, procurando captar também nessas narrativas o entrelaçamento da vida individual com a social.

Marquei com os alunos e alunas as visitas às suas casas, os quais demonstraram interesse e receptividade com a minha ida. Os horários foram negociados com eles, levando em consideração que todos trabalhavam na lavoura durante o dia e estudavam à noite. Nossos encontros ficaram para o final de semana, observando também a ocorrência da feira livre na cidade aos sábados, pois muitos deles vão à feira para trabalhar, passear, namorar e para fazer suas compras. Devido a essas circunstâncias, ficou acordado o domingo como o dia das minhas visitas. Realizei duas visitas a cada aluno e aluna e assim encerrei o processo da produção das histórias de vida e, a partir daí, realizei observações participantes na sala de aula em que estes sujeitos faziam parte e entrevistei seus professores e professoras buscando, no espaço escolar, outros elementos discursivos constitutivos da identidade desses sujeitos. E continuei as trilhas.

2.3 ENREDANDO E ENVEREDANDO NOS CAMINHOS

Como nos diz Macedo (2004, p.27), para se chegar a algum lugar, é necessário "caminhar os caminhos" e foi nesse processo, enveredando pelos caminhos da investigação, que foram

desenvolvidas as produções deste caminhar, sempre tendo como respaldo as questões e objetivos que nortearam o trabalho. Assim, o material de análise nasce da utilização de diferentes instrumentos de pesquisa que culminaram na triangulação dos sentidos produzidos por estes, buscando a combinação de meios heterogêneos capazes de trazer à tona resultados contrastantes e/ou complementares que possibilitaram uma visão mais ampla do fenômeno em estudo, constituindo-se em um dos caminhos de busca de credibilidade perante a comunidade científica. Segundo Macedo (2004, p. 206), "a triangulação é um recurso sistemático que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade". Os instrumentos de pesquisa utilizados foram à história de vida, a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

a) História de vida

Na busca de uma reflexão mais ampla sobre a questão da identidade (constituída de discursos e saberes) dos alunos e alunas da roça, é fundamental indagarmos sobre as vivências, as práticas dos sujeitos que ocorreram e ocorrem nos espaços sociais, sobre como e por que cada um se tornou o que é. Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente, não subsumida na identidade essencialista do sujeito da modernidade. As histórias de vida documentam experiências pessoais e subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos sociais e instituições nas quais os narradores, as narradoras e seus interlocutores estão inseridos. Assim vida social e vida dos atores e atrizes sociais implicados numa prática educacional – no caso específico, os alunos e alunas da roça que estudam na escola da cidade – foram os subsídios das **histórias de vida** usados como recurso metodológico desta pesquisa, buscando aí os sentidos produzidos entre o dito e o não-dito de uma experiência de vozes e silêncios.

No Brasil, os estudos sobre a história de vida foram influenciados pela ***História Oral*** que surge na década de 60 com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) /Fundação Getúlio Vargas (FGV). A opção metodológica deste trabalho se aproxima da "história oral", defendida por Thompson, o qual considera que as práticas orais são mais criativas e, conseqüentemente, mais produtivas já que, por meio das entrevistas, é possível escolher a quem entrevistar e sobre o que perguntar. Segundo o autor, apenas a "fonte oral permite-nos desafia [a] subjetividade" (THOMPSON, 1992, p.197) que toda fonte histórica humana contém. A história oral é entendida aqui como um discurso

dialógico entre narradores e pesquisadora, tanto durante a pesquisa de campo quanto na discussão e apresentação das narrativas.

Nesse estudo, o uso das narrativas orais possibilitou o contato direto com as fontes vivas, repletas de sentidos, silêncios e saberes, uma vez que as histórias de vida são unidades orais de interação social que expressam o nosso sentido de ser e de pertencimento. Elas organizam o discurso e a vida social, descrevem a cultura que vivemos e indicam modos de ação legitimados ou não por essa mesma cultura. Acima de tudo, ao contarmos histórias adquirimos conhecimentos acerca de quem somos, isto é, como nos constituímos e construímos nossas identidades sociais. Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em uma relação discursiva com um interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção do mundo e de (re) construção da identidade e também estamos reafirmando a nossa presença nesse mundo. Aqui entra também a questão da alteridade, isto é, a importância da presença do outro como interlocutor da nossa própria experiência – o que contamos, por que selecionamos determinados acontecimentos para contar, como os contamos, quais os comentários que adicionamos às histórias.

Além disso, as histórias de vida envolvem um trabalho com a ***memória***, tomando-a aqui neste trabalho como um recurso para a apreensão das identidades. As discussões apresentadas por Halbwachs (1990), um dos primeiros sociólogos a se preocupar com o problema da memória coletiva, remete a memória sempre a uma produção de um grupo. A memória coletiva ratifica o sentimento de pertencimento, em que passa a se constituir como fundamento da identidade, referindo-se as produções coletivas, uma vez que o relembrar individual faz parte da imersão social de cada sujeito. Bosi (1994) nos diz que, na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas re-fazer, reconstruir e re-elaborar as experiências do passado e que nesse trabalho de recuperar a memória de uma vida, "fica o que significa", acreditando que tais sentidos são buscados nas memórias das lutas, nas histórias dos simples. Baseando-se nas teses de Halbwachs, a autora coloca a impossibilidade do indivíduo reviver o passado tal e qual a impossibilidade que se iguala à do historiador, estabelecendo uma nítida distinção entre história e memória, uma vez que a memória inscreve-se como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre

o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, constituindo identidades e subjetividades.

Com isso, as histórias de vida configuram-se, na contemporaneidade, em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva, politicamente desestruturante de alguns paradigmas tradicionais de investigação e paradoxalmente estruturante de um modelo de investigar implicado na escuta da pessoa, no respeito às suas narrativas e no rigoroso fluxo do diálogo. A história de vida enfatiza o valor da perspectiva do ator e da atriz social. Na sua origem, a história de vida é subsidiária do interacionismo simbólico de Mead, em termos teóricos, e dos trabalhos de campo de Thomas e Znaniecki em termos práticos, e junto com o recurso da observação participante é quem melhor dá sentido à noção de processo, na medida em que capta e tenta compreender, no processo de interação, como se constrói a vida do indivíduo. Segundo Macedo (2004, p. 176),

> Refletindo a história de vida no âmbito das práticas educacionais, R. Barbier e J-L. Legrand (1990) enfatizam que a abordagem da história de vida apresenta perspectivas heurísticas interessantes em educação por sua orientação fundamentalmente existencial, trata-se sempre de começar pelo vivido, realidade opaca, resistência que constitui a verdade de cada experiência do sujeito social nas práticas educacionais.

Neste estudo, as histórias de vida foram produzidas durante o curso de extensão realizado no primeiro momento da pesquisa e depois elas foram retomadas em um outro momento, na roça, no espaço familiar e de trabalho dos alunos e das alunas. Colhi um total de quinze histórias de vida; dessas, porém, selecionei sete para análise devido à imersão maior que os seus autores e autoras deram as referidas narrativas. Ao entrarem no processo de reconstrução de suas histórias de vida por meio de suas narrativas, os alunos e as alunas da roça reconstruíram os caminhos por eles percorridos até o momento e repensaram sua história passada. Nesse processo, re-elaboraram também seu discurso, se reposicionaram e até reconstruíram sua identidade como estudante. As narrativas operaram nesta pesquisa como instrumentos de construção e reconstrução de identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar, uma vez que a história de vida valoriza o indivíduo, o ato narrador, sua experiência como resultado de vida. Essa experiência é o ponto crucial da narrativa, com suas contradições; o aspecto individual e subjetivo é o mais importante;

interessa, portanto a experiência vivencial das pessoas, uma vez que conforme Meihy (1996a p.35), "A História oral de vida é o retrato oficial do depoente. Nesta direção, a verdade está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas".

As histórias de vida surgem, inicialmente, no curso de extensão em que os alunos e alunas eram convidados a narrar suas vidas a partir das suas experiências, tendo como elemento propulsor as discussões temáticas abordadas em cada roda de conversa. A proposta do curso foi apresentada e discutida no grupo e, desde o princípio, narrar era o verbo. Logo no começo do curso percebo dúvidas, falas sobre não ter o que contar, suas vidas não terem coisas importantes para o relato sugerido nas atividades. A dificuldade inicial em narrar apresentada pelos alunos e alunas é algo comum no nosso cotidiano; as pessoas parecem não conseguir mais estabelecer relações com suas experiências. São cada vez mais raras as pessoas que se predispõem a narrar, principalmente, esta geração que nasce na década de 80 e 90 marcada por uma sociedade da informação, de conhecimentos fluídos, transitórios. De acordo com Neves (2000), "[...] os lugares da memória são os esteios da identidade social, monumentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme em um processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro [...]".

Com o desenvolver das propostas no curso, as narrativas começaram a aparecer, até porque esses alunos e alunas da roça são filhos da tradição oral, filhos de lavradores e lavradoras que têm ainda em seus costumes o hábito de contar histórias. Sabe-se que foram os camponeses e os marujos os primeiros mestres da arte de narrar e, mesmo com a "morte da narrativa", no início do período moderno, as pessoas que moram no campo, especificamente as que moram na roça têm suas práticas discursivas tecidas pela oralidade, pela memória e pela subjetividade. Desse modo, esses mesmos sujeitos, que inicialmente estavam embaraçados com a proposta de contar suas histórias, apresentavam-se animados narrando, tomando a narrativa também como uma forma artesanal de comunicação. Assim, acreditando na importância da narrativa, busco neste estudo as histórias de pessoas que construíram e têm a experiência do vivido ou, como fala Benjamin (1994), de "sabedorias" tecidas na substância viva da existência. Justamente por considerar a singularidade presente em cada narrativa e por saber que nelas se imprime a marca do narrador, é que essas produções foram fundantes na discussão das identidades, discursos e saberes desses alunos e alunas. Conforme Benjamin (1994, p.214), "[...] independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no

patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos [...]".

Conhecida a proposta principal de trabalho – a elaboração de histórias de vida - negociamos as relações na produção da pesquisa, no primeiro momento houve a aceitação verbal do grupo em participar das atividades, em discutir e produzir oralmente suas narrativas. Pineau (1999, apud SOUZA, 2006, p. 74) aborda que a utilização das histórias de vida deve surgir sempre de uma proposição e não de uma imposição ao grupo, uma vez que "a produção sob as suas formas materiais (textos, gravação, dossiês) pertencem em primeiro à pessoa que a produziu". Seguindo tal princípio, o grupo esteve sempre muito envolvido com as atividades propostas, desde a negociação e o compromisso com o que era solicitado. A interação era uma constante, e o respeito pelas singularidades nas narrativas foi um dos nossos objetivos ao longo do curso e, posteriormente, no outro momento da pesquisa. Uma questão relevante que surge durante o curso de extensão, nas produções das narrativas, é a exigência do grupo em apresentar os seus próprios nomes no trabalho: só valia, para eles e elas, se estivesse o nome real. Após a produção final da narração, solicitei a cada autor e cada autora autorização escrita para utilização das narrativas e publicização das verdadeiras identidades na pesquisa.

Para o registro das narrativas, utilizamos um gravador portátil e também um diário de campo, no qual anotei fatos, impressões, observações não presentes nas gravações. As histórias de vida, depois de produzidas no curso e retomadas nas casas dos sujeitos envolvidos, foram transcritas na íntegra, textualizadas e retextualizadas por meio da transcriação[10]. Nessa última fase, foi devolvido o material para os alunos e às alunas para leituras, propiciando interferência direta dos autores e autoras no texto final. Na fase de textualização, "[...] o texto passa, pois a ser dominantemente do narrador que figura como personagem única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa" (MEIHY, 1996a, p.59). As falas transcritas – textualizadas e retextualizadas - estabeleceram campos narrativos diversos e possibilidades distintas de estudo das identidades, dos discursos e dos saberes dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade.

[10] Para a História Oral, a transcriação é a última etapa da transcrição. A transcriação se compromete em ser um texto recriado por meio da interferência direta do autor e autora das narrativas orais, refeito várias vezes, obedecendo acordos com o pesquisador. (MEIHY, 1996a)

b) Observação Participante

Considerando o caráter interpretativo desta pesquisa e a indissociabilidade do processo de produção de sentido dos sujeitos produtores, optei por realizar **observação participante** por entender que a implicação pesquisadora/atores e atrizes sociais/tema é algo legítimo e pertinente para este estudo. Pelo fato de eu ter emergido do próprio quadro da instituição como estudante, professora e coordenadora pedagógica, prescinde daí uma historicidade no meu fazer como sujeito que já foi membro, e que voltou a tornar-se membro como pesquisadora implicada nos sentidos e significados desse lugar. Com a observação, pude recorrer a esses conhecimentos e essas experiências, utilizando-os como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Segundo Macedo (2004, p. 154):

> Uma das bases de argumentação contidas nos pressupostos epistemológicos da observação participante é que a ciência social é um produto do intelecto humano que responde a necessidades concretas de determinado momento histórico. Logo, ela é também histórica, contextualizada na sua inspiração filosófica, teórica, metodológica e heurística.

No caso da observação participante, o que eu buscava era descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos sentidos e significados. Além disso, a observação direta possibilitou uma aproximação da "perspectiva dos sujeitos", acompanhando suas experiências diárias e, a partir daí, pude ter uma idéia sobre a visão de mundo de alunos e alunas da roça, isto é, o sentido que eles e elas atribuem à realidade, à escola, ao saber, às suas identidades e, no caso específico deste estudo, como esse sentido é construído em uma interação direta com a escola como agência do saber legitimado.

A observação participante foi desenvolvida durante um ano letivo nos diversos espaços escolares: sala de aula, pátio, corredores e reuniões. Especificamente na sala de aula, observei durante o segundo semestre de 2007 um total de cem horas/aula distribuídas em cinqüenta e dois encontros entre professores (as) e alunos (as). Foram observadas as aulas apenas das turmas em que se encontravam os sete alunos e alunas da roça selecionados para o estudo. Durante essas observações registrei descrições, impressões e análises preliminares sobre o cotidiano da sala de aula: como os alunos e alunas da roça reagiam à (re)produção de saber na escola; o que os alunos e alunas da roça diziam e silenciavam; como (re)constituíam suas

identidades durante a aula; como os professores e professoras estabeleciam suas relações de saber e poder em sala de aula a partir das propostas de trabalho; como era a organização da sala na distribuição espacial física e discursiva.

A utilização do diário de campo durante as observações tornou-se indispensável porque assumiu funções significativas frente aos registros das atividades concebidas e desenvolvidas no cotidiano da escola e da sala de aula. O diário possibilitou registrar os diálogos, os silêncios e as descrições do espaço e de atividades diversas desenvolvidas no espaço escolar. Essas notas de observação seguiram os seis indicadores apresentados por Bruyn (1966, apud MACEDO, 2004, p. 152) na busca da "adequação subjetiva" [11] dos registros obtidos, sendo eles: o tempo, o lugar, as circunstâncias sociais, a linguagem a intimidade e o consenso social.

Para as anotações de campo, foram consideradas também as orientações dadas por Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE, Menga, 1986), em que o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva, compreendendo um registro detalhado do que ocorre no campo, e uma parte mais reflexiva, contendo as observações pessoais do pesquisador feitas durante a observação, incluindo sentimentos, dúvidas, angústias, impressões e as incertezas do processo.

Os eventos e discursos[12] produzidos durante a observação foram registrados segundo as orientações e indicadores apresentados acima e interpretados a partir dos sentidos produzidos nas interações estabelecidas nestes espaços.

c) Entrevistas semi-estruturadas

As falas dos sujeitos têm a potência e o vigor da vez, do fazer valer o pensamento, as idéias, as elaborações cognitivas, as representações que fazem de suas vidas na sociedade. Por meio da entrevista, o pesquisador pode adentrar o mundo do entrevistado, conhecendo suas produções discursivas sobre a realidade. Para Biklen (1994, p.134), "[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". No caso específico deste estudo, era relevante ouvir ainda a

[11] Método de compreensão avançado do pesquisador sobre suas anotações oriundas da observação.
[12] Optei pela não utilização do termo "dados" por considerar que a realidade não está posta, e sim se constituindo a cada momento.

voz do professor e da professora, era necessário perceber ainda como as práticas discursivas escolares intervinham na produção dos saberes dos alunos e alunas; assim a entrevista foi um recurso rico na possibilidade de perceber estas relações, descrevendo-as e interpretando-as.

O caráter de interação que permeia a entrevista favorece uma atmosfera dialogante, uma mediação interpessoal entre os interlocutores, fluindo, assim, de forma natural e espontânea. A liberdade de percurso da entrevista semi-estruturada permitiu um diálogo intenso entre os sujeitos envolvidos, bem como uma "escuta sensível" (BARBIER, 1993) ao que o outro tinha a dizer, tornando-se um recurso metodológico bastante rico na apreensão de sentidos e significados dos sujeitos de linguagem envolvidos.

Desse modo, foram realizadas **entrevistas semi-estruturadas** com os professores e professoras dos estudantes que fizeram parte da pesquisa, em um total de onze entrevistas. Esses docentes fazem parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Ensino Médio) do CES, lecionando disciplinas diversas no turno noturno; a maioria possui nível superior e tem mais de vinte anos no magistério. O objetivo das entrevistas era identificar e analisar as relações do saber legitimado pela escola com a (re) constituição das identidades dos alunos e alunas da roça, pela voz e pelo silêncio dos representantes desse saber na escola – o professor, a professora. Conforme Ferrarotti (1998, p.27), "toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções".

A entrevista de inspiração etnográfica é uma espécie de encontro social constitutivo de realidades, uma vez que tem a linguagem como definidora de significados, no caso específico deste estudo, os sentidos construídos pelos entrevistados (professores e professoras) assumiram o caráter da própria realidade da escola em contraste com a realidade vivida na roça pelos alunos e alunas. Durante a entrevista, foi considerada também a linguagem não-verbal que acompanha e transversaliza o dito, elemento que auxilia na compreensão e validação dos sentidos produzidos na entrevista. Conforme Ludke (1986, p.37):

> [...] Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso

> analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa [...].

Nesse contexto, a linguagem torna-se um relevante fator de mediação para se apreender a realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões importantes para a compreensão das práticas cotidianas.

Antes da entrevista, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, as expectativas quanto à participação dos sujeitos e o estilo da entrevista; também foi preenchida uma ficha com o objetivo de registrar informações iniciais do encontro (data, local e duração) e o levantamento de alguns dados biográficos da pessoa entrevistada, tomando como referência o trabalho realizado por Rego (2003). A maioria das entrevistas foi realizada em apenas um encontro que durava, em média, uma hora e meia, obtendo um total de gravação com os professores e as professoras de aproximadamente quinze horas.

Vale ressaltar que os professores e professoras envolvidos na entrevista foram meus colegas de trabalho, e alguns também meus professores durante o colegial, o que acarretou em alguns momentos um envolvimento da minha parte nos relatos interagindo com eles e elas no evento narrado, concordando, relembrando, citando alguma coisa que eu também tinha vivido, uma vez que as falas deles e delas, em parte, constituíram também minha história no CES. Isso aconteceu de forma tranqüila na pesquisa, considerando o que Bakhtin (2000) diz em relação a pretensa neutralidade do entrevistador ser uma ilusão, já que, no processo de criação verbal locutor e destinatário sempre estabelecem uma interação.

Foi utilizado também um roteiro o qual norteou a entrevista, porém esse era bastante fluído, levando em consideração a produção dos discursos dos sujeitos envolvidos. É importante ressaltar que esse roteiro serviu apenas de guia para que não se perdesse o elo com os objetivos que norteavam a pesquisa. Nesse sentido, Horn (1999, p.32) relata que:

> Os pesquisadores não estiveram limitados aos questionamentos estipulados no roteiro, pois é quase inevitável – e desejável – que, durante o relato, fluam outras questões que possam ressignificar o trabalho, permitindo que o sujeito se sinta à vontade para falar sobre muitas coisas significativas para ele.

As entrevistas ocorreram em locais diferentes, desde a casa do docente, no próprio colégio, no comércio ou no local em que eu estava na cidade, sendo que a escolha dos lugares e o horário da realização da entrevista eram negociados com os entrevistados.

O registro da entrevista foi feito através de gravação em áudio, recurso que permitiu o acesso repetido e minucioso às informações coletadas, e anotações de elementos importantes que não foram possíveis de serem captados pelo áudio, como os sinais não-verbais. Para a realização da gravação da entrevista foi feita a sondagem com os professores e as professoras sobre o uso do gravador; eles e elas aceitaram e logo se esqueceram dele durante a entrevista. Após gravação das falas, o material foi transcrito considerando o registro lingüístico dos falantes, e devolvido para os sujeitos entrevistados para leitura e análise final do texto transcrito e possíveis alterações a serem realizadas.

Pode se dizer que a entrevista é uma construção e as falas - mais do que respostas - são uma ação dialógica por meio da qual o sujeito constrói e reconstrói sentidos. Dessa forma, a utilização de depoimentos, experiências ou relatos na entrevista teve como objetivo, neste estudo, não a busca da "verdade", mas, sobretudo, a produção de sentidos que, entre ditos e não-ditos, compuseram os itinerários de análise desta pesquisa.

2.4 OS CAMINHANTES

Os caminhantes neste percurso científico foram autores e atores de um processo de produção de sentidos, sendo eles, os alunos e alunas da roça que estudam no EJA, no Colégio Estadual de Serrolândia, e seus respectivos professores e professoras. Esses últimos assumiram um papel de coadjuvantes, devido ao fato de que o trabalho tinha por objetivo principal ouvir as vozes e silêncios dos discentes.

Como os sujeitos de linguagem estavam espalhados por todo o EJA (como foi explicitado em seções anteriores neste trabalho) não foi possível selecioná-los; decidi, então, abrir inscrições para o curso de extensão "Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversa sobre identidades", e assim deixei que eles surgissem no processo. Foram oferecidas vinte vagas no curso preenchidas por três alunas e dezessete alunos oriundos de diferentes localidades rurais,

especificamente de pequenas propriedades rurais, popularmente conhecidas na região como "roças". A faixa etária dos alunos e alunas variava de dezessete a trinta e seis anos. Entre eles, havia quatro alunos da EJA II, Estágio IV (5ª/6ª séries), onze alunos do EJA III, Área 1/2 (1ª e 2ª séries – Ensino Médio), cinco alunos do EJA III, Área 3 (3ª série – Ensino Médio). Dos inscritos, cinco desistiram na terceira roda de conversa, após a greve dos professores e professoras da rede pública estadual, sendo que três deles desistiram da própria escola. Participaram efetivamente do curso quinze estudantes.

Durante o curso pude perceber, no movimento dos sentidos, quem eram aqueles sujeitos. Eram pessoas jovens em sua maioria, apenas três adultos; trabalhavam na roça, na agricultura familiar, ajudavam os pais e maridos e com isso ganhavam "os trocados"; as profissões que mais se destacavam eram lavradores, lavradoras, leiteiro, vaqueiros, costureira, bóia-fria (em período de safra), feirante e doméstica. E, assim, percebi pelo envolvimento no curso e pelo próprio perfil como sujeito produtor de discurso, que dos quinze participantes, apenas sete constituiriam os sujeitos-narradores da pesquisa.

Com esse conjunto de experiências variadas, é que se formou o grupo de sujeitos participantes da pesquisa, constituindo-se em caminhantes, atores/autores e atrizes/autoras dos dizeres, sabores e saberes deste estudo. Vale ressaltar novamente que, além desses caminhantes, tivemos também como co-autores desse caminhar, os professores e professoras do Programa EJA, do Colégio Estadual de Serrolândia (CES) que trabalharam com esses estudantes-narradores que compuseram esses enredos do fazer. Foram oito professoras e três professores do turno noturno – apenas um não possuía nível superior; os demais são licenciados em Língua Portuguesa, Geografia e História – únicas licenciaturas oferecidas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) na localidade mais próxima, a cidade de Jacobina. Entre eles, três já realizaram cursos de especialização na área, e três estão cursando. A maioria dos docentes possui mais de vinte anos de magistério e todos são professores e professoras efetivos do quadro de docentes da escola pública estadual. Os docentes ministram as disciplinas no Programa EJA, nas turmas em que se encontram os sujeitos deste estudo (alunos e alunas da roça).

Cada um dos sujeitos-narradores deste trabalho compõe uma história absolutamente única e singular. Diante disso, o foco de análise deste trabalho voltou-se ao modo particular que cada

indivíduo lida, através das suas práticas discursivas, com as várias e complexas influências e interações ocorridas em sua vida no processo de constituição de suas identidades.

2.5 ITINERÁRIOS DE ANÁLISE

Este trabalho foi subsidiado pela **Análise do Discurso (AD)**, de linha francesa, uma vez que analisei as práticas discursivas dos sujeitos de linguagem, partindo do princípio que "o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer". (ORLANDI, 2003, p. 46). Nessa concepção, só há sentido e sujeito pelo assujeitamento à língua, na história, e não se pode dizer a não ser afetado pelo simbólico. Segundo Pêcheux (1998), não existe uma metodologia a priori para a AD, pois esta se constrói à proporção que se estabelece uma relação de sentido com a lingüística, a história e a ideologia. Assim, o objetivo aqui não é apenas descrever os processos identitários dos alunos e alunas da roça na escola da cidade, mas analisar os sentidos presentes nas práticas discursivas que os constituem.

O ***sentido*** é compreendido como algo que nunca é dado, está sempre em curso, é movente e se produz a partir de determinações histórico-sociais. Portanto, o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo por meio do qual as pessoas lidam com as situações e fenômenos a sua volta. A produção de sentidos é compreendida aqui como um fenômeno sociolingüístico, buscando entender as práticas discursivas que atravessam o cotidiano dos alunos e alunas da roça na constituição de suas identidades. Ao relacionar práticas discursivas com produção de sentidos, estamos assumindo que os sentidos não estão na linguagem como materialidade, mas no discurso que faz da linguagem a ferramenta para a construção da realidade, uma vez que esta possibilita tecer a rede ideológica da sociedade e, conseqüentemente, seus processos identitários, sobre os quais não podemos perder de vista a heterogeneidade dos sentidos na vida cotidiana. Ou seja,

> [...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com aliteralidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1975, apud BRANDÃO, 2004, p. 77).

Para o sujeito que fala "dar" sentido é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis ***gestos de interpretação*** (ORLANDI, 2004). A análise de discurso trata a questão da interpretação restituindo a espessura à linguagem e opacidade aos sentidos, uma vez que não há sentido sem interpretação. O sentido do discurso depende dos gestos de interpretação que são guiados pelas condições de produção determinantes da posição assumida pelo sujeito no seu discurso e para o sentido produzido pelo dizer, pois é das condições de produção que deriva a formação discursiva[13] do sujeito. Na AD, a escuta discursiva deve explicar os gestos de interpretação, descrevendo a relação do sujeito com sua memória. Seguindo as discussões de Orlandi (2003) a interpretação surgiu neste trabalho a partir de dois momentos: 1) interpretação dos próprios sujeitos-narradores em que houve a descrição do gesto de interpretação que constitui o sentido submetido à análise; 2) interpretação do próprio sujeito-pesquisador ao descrever os referidos gestos, pois não há descrição sem interpretação.

Outro ponto crucial neste estudo é a compreensão do discurso como prática social na qual nos posicionamos e somos posicionados pelos participantes na interação. É nesse constante posicionar-se e reposicionar-se que os interlocutores vão criando suas histórias, suas posições e suas identidades conjuntamente com seus interlocutores. Segundo Orlandi (2002, p.59), a AD propõe "[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras".

Justamente por não procurar o sentido "verdadeiro", mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica, que optamos pela AD como dispositivo de análise por, com base nos princípios bakhtinianos, propor exatamente o princípio da heterogeneidade, ou seja, de que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o "exterior constitutivo", o já-dito, sobre o qual o discurso se constrói, apreendendo implícitos e subentendidos dos sujeitos de linguagem nos seus diversos processos identitários. O discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos; todos são, portanto, atravessados pelo discurso do outro. Por isso a fala é constitutivamente heterogênea.

---

[13] A formação discursiva é definida aqui pela sua relação com a formação ideológica, determinado o que pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado.

Neste trabalho, por conceber a linguagem como constituinte da realidade, entendo as narrativas de vida como fruto de práticas discursivas, as quais são por sua vez históricas, ideológicas. Então, o que passa a interessar aqui é descobrir como se produzem as práticas discursivas e os sentidos produzidos por elas. Mas, para isso, há que se admitir que os sujeitos envolvidos nos remetem a uma posição, que pode ser ocupada por indivíduos variados. Conforme Orlandi (2003, p.30):

> Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.

A análise das narrativas dos alunos e alunas da roça e os eventos discursivos que os envolveram foi movido pela busca dos efeitos de sentido que fazem parte da interpretação. Interpretar as práticas discursivas dos alunos e alunas da roça no momento e do lugar que eles e elas falam, compreendendo como se posicionam no discurso, implica uma imersão nas condições de produção, nas formações discursivas, estabelecendo as relações que o sujeito mantém com a ***memória discursiva*** (o já-dito), sobretudo, com o ***interdiscurso.***

Em relação a esse aspecto, Maingueneau (1997) estabelece o primado do interdiscurso sobre o discurso, ou seja, um discurso depende da relação construída com outros discursos, procurando apreender a interação entre formações discursivas. Para especificar a noção de interdiscurso, o autor estabelece três aspectos: universo discursivo (conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem); campo discursivo (conjunto de formações discursivas que se delimitam reciprocamente em uma região do universo discursivo); espaço discursivo (recortes discursivos que o analista isola do campo discursivo).

Levando em consideração estes elementos, no primeiro momento da análise, foi realizado o processo de de-superficialização do texto buscando o como se diz, quem diz e em que circunstância, trabalhando com a chamada materialidade lingüística do texto, observando os

vestígios que ficam nos fios discursivos em função das ***formações imaginárias***[14], que resultam de processos discursivos anteriores. Nesse primeiro momento, desvelou-se o "objeto discursivo", o que é dito nessas práticas discursivas afetadas pelas condições de produção e pelas formações discursivas dos alunos e alunas da roça. A análise realizada foi à procura de regularidades que nos fornecessem marcas do funcionamento do discurso dos narradores e narradoras (alunos e alunas da roça) no que concerne ao que foi dito e não-dito, a partir da formação discursiva que o determina. Considerando isto, tomamos a ***formação discursiva*** como um elemento essencial nesta análise por considerar o posicionamento do sujeito, sua formação ideológica, determinando o dito e o não-dito em um discurso. Para Helena N. Brandão (2004), a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, a formação discursiva determina o que pode ou não ser dito a partir de um lugar social e historicamente determinado. Nesse caso, os sentidos vão depender do lugar e das posições que os sujeitos assumem em seu falar, isto é, da formação discursiva/ideológica na qual os sujeitos estão inscritos. Outro elemento que foi considerado são as ***condições de produção*** das práticas discursivas, uma vez que constituem a instância verbal da produção do discurso, considerando especificamente o lugar de onde fala o sujeito de linguagem que constitui esta pesquisa.

No segundo momento, procurou-se no ***intradiscurso***[15] (COURTINE, 1981, apud ECKERT-HOFF, 2002) buscar os discursos-outros que também fazem parte da cena discursiva sócio-história-ideológica, que envolve as práticas discursivas analisadas, levando em consideração que o discurso nasce em uma relação dialógica. O sujeito não tem pleno controle sobre o que diz; pois há sempre um espaço (equívoco) entre o que aparece (o que é dito), o que se esconde e o que não se aloja no dizer (intenção de dizer). Disso decorre a interpretação nunca ser definitiva, nunca ser única; há sempre o equívoco. Além do mais, os sentidos vão depender também da posição e da formação discursiva/ideológica de quem os interpreta, guiados também pela relação responsiva ativa proposta em Bakhtin (2000, p.290):

> [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso, adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo

[14] As formações imaginárias são projeções que permitem a mudança de posições do sujeito no discurso.
[15] Intradiscurso é concebido como o fio discursivo que permite o contato com os outros discursos pela relação de interdiscursividade.

> processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...]. Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.

Assim, assumindo essa posição no discurso, encaminhei meus gestos de interpretação sobre as práticas discursivas dos alunos e alunas da roça na escola da cidade, sendo guiada, sobretudo pela tessitura teórica e pelos objetivos que movimentaram os sentidos deste trabalho. Em suma, a AD me possibilitou, face ao dispositivo teórico da interpretação, o rigor do método, levando-me a utilização de procedimentos de análise que deixaram claro a sua mediação no processo discursivo.

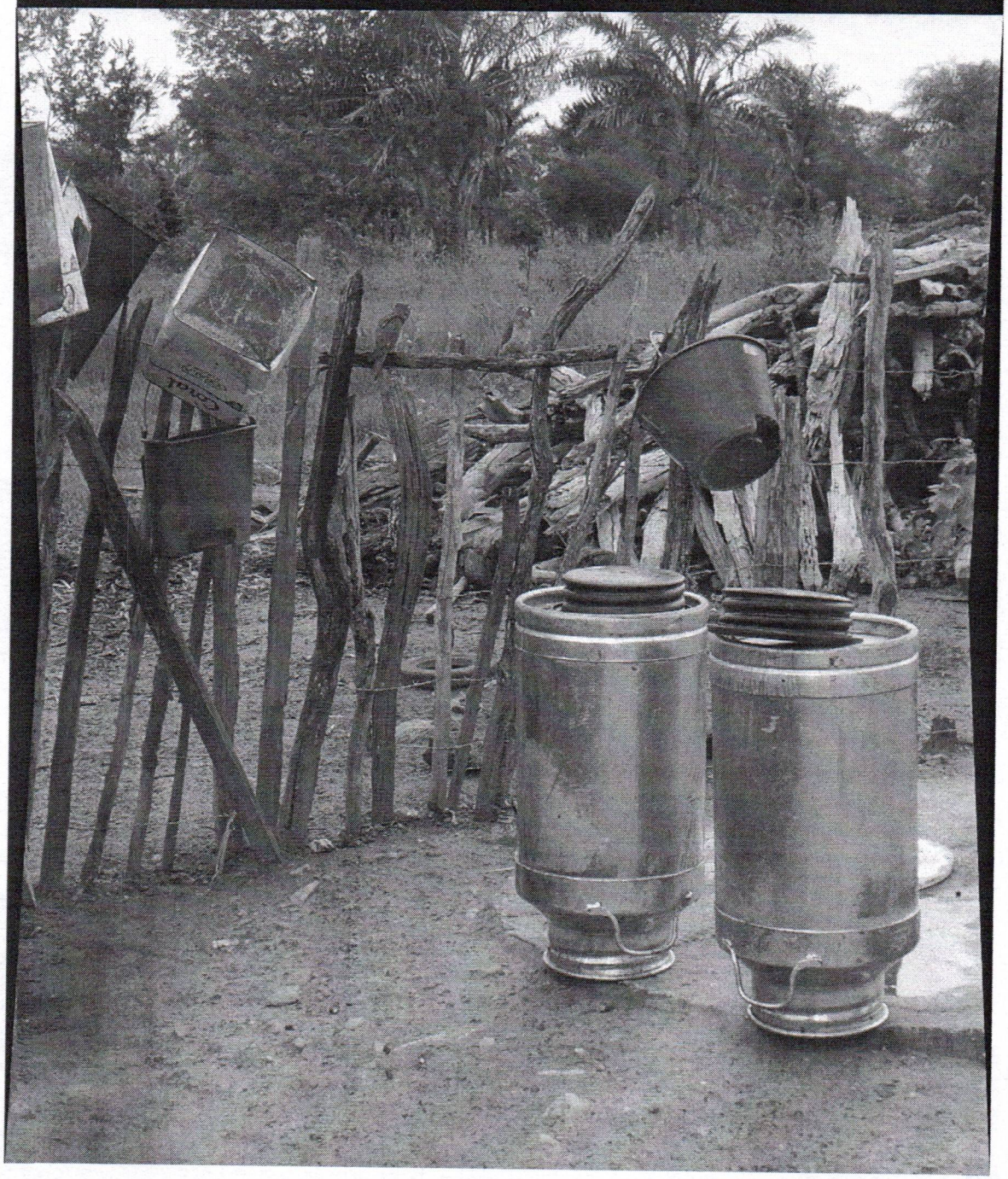
Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa, através de um cruzamento entre os princípios da etnografia, da fenomenologia e da análise do discurso, possibilitou-me um diálogo com os sujeitos desta pesquisa, percebendo aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o modo social em que vivem, suas identidades, os seus saberes e sua relação com o outro, situando-me sempre como pesquisadora/intérprete desse movimento de sentidos construído por esses sujeitos. Os caminhos, as trilhas e os enredos do fazer construídos para a realização desse trabalho foram feitos coletivamente, em mutirão ou em "digitórios" [16], por caminhantes múltiplos (pesquisadora, sujeitos pesquisados, orientadora) que assim os conduziram pelos processos de negociação, negação, avanços e permanências. Ao concluir este capítulo, utilizo-me das palavras do Thiago de Mello (1984) para traduzir minhas percepções sobre esse percurso científico que fiz; assim percebo que "Não, não tenho um novo caminho, o que tenho é um jeito novo de caminhar", ou melhor, o meu próprio jeito de significar o meu caminhar.

Nos próximos capítulos, continuaremos caminhando pelos sentidos produzidos na pesquisa, abordando as histórias de vida de alunos e alunas da roça, seus sentidos, meus sentidos e os sentidos teóricos produzidos sobre os discursos colhidos neste estudo.

---

[16] Termo de origem latina (*adjuntorium*) utilizado pelos alunos e alunas da roça referindo-se aos mutirões.

Identidades, subjetividades e narrativas



3 IDENTIDADES, SUBJETIVIDADES E NARRATIVAS

Minha história é isso:
às vezes eu nem sei direito quem eu sou hoje,
porque a gente vive lá e cá, assim faz um pouco de tudo.
Eu sou uma mistura da roça com a cidade.
(JUCIVALDA, 2007)

Na epígrafe deste capítulo, a autora traz claramente uma visão sobre o que vamos tratar aqui. Falaremos especialmente das "misturas", de uma outra lógica da construção identitária dos sujeitos que moram na roça apresentada através de suas narrativas. A discussão sobre como os alunos e alunas da roça se constituem em seus espaços de formação, as dúvidas, imutabilidades, fluidez, fragmentações, hibridismos, movências que são produzidos no vir-a-ser, nas construções identitárias de cada indivíduo apontam para reflexões sobre os sentidos e significados que estes produzem no mundo em que vivem. Este capítulo, especificamente, aponta para as relações estabelecidas desde o momento em que são nomeados até os processos de inserção nos distintos espaços e tempos da roça, levando em consideração as transformações das dinâmicas sociais influenciadas pelo fenômeno da globalização e pelas contribuições do pensamento pós-moderno que afetam diretamente esses sujeitos que chegam a afirmar "[...] *às vezes eu nem sei direito quem eu sou hoje* [...]" (JUCIVALDA, 2007). Segundo o crítico cultural Kobena Mercer (1990, apud HALL, 2003, p. 9), "a identidade somente se torna questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza". Tal deslocamento tem a ver com o cotidiano de nossa época, caracterizado pela "[...] descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos." (HALL, 2003, p.9).

Diante dos inúmeros imbricamentos teóricos que envolvem a temática da identidade, optei por trabalhar com as discussões trazidas a partir dos estudos culturais, da sociologia, da psicologia social e dos estudos lingüísticos, entendendo que a identidade é uma construção multirreferencial, definida por processos complexos de significação socialmente determinados. Portanto, não é uma positividade, não é um absoluto que se encerra em si mesmo, é uma relação.

No âmbito dos Estudos Culturais, o debate sobre a identidade não pode estar desvinculado da perspectiva da teoria social crítica, por meio da qual se demonstra que há uma crise de

identidade unificada do sujeito moderno, caracterizada pela perda de um sentido único de si e, conseqüentemente, a descentração dos indivíduos de seu lugar no mundo social e cultural de si mesmos. Hall (2003) discorrendo sobre a temática em questão mostra-nos que as velhas identidades as quais estabilizaram o mundo social - especialmente aquela descrita pelo Iluminismo, na qual o indivíduo era totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação - estão em declínio, e isso ocorre em função de uma "crise de identidade". De acordo com o autor, essa crise é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Discutindo essa mudança, Hall propõe três concepções de sujeito: o sujeito do Iluminismo que se caracteriza pelo centramento, pela consciência e ação, o sujeito centrado em si mesmo; a segunda, a noção do sujeito sociológico, que refletia a crescente complexidade do mundo moderno, e a consciência de que este núcleo interior não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, as quais mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, a cultura, seu núcleo está na relação com o outro. Nessa posição, o sujeito é aquele que interage com o eu e o outro, aquele que o cerca. Ele possui uma essência própria, mas é modificado no diálogo constante com os mundos externos e sua identidade reside entre o social e público. Essa é a concepção de sujeito predominante por toda a modernidade. Já na pós-modernidade (terceira concepção), o sujeito se caracteriza pela contradição de si mesmo. De acordo com Hall (2003, p.12), "[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação a formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam".

A compreensão das identidades aponta que elas não são nunca unificadas e, na pós-modernidade, são cada vez mais fragmentadas e fraturadas nunca singulares, mas construídas de forma múltipla nos diferentes discursos, práticas e posições, freqüentemente entrecruzados e antagônicos. Compreender as identidades como um *posicionamento* possibilita estabelecer uma relação dialógica entre o essencialismo, necessário a sobrevivência das comunidades imaginadas, e a fluidez, hibridismo presentes nas identidades culturais (de) marcadas pelas diferenças. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical e estão sempre no processo de mudança e transformação. Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os espaços sociais e discursivos nos quais

estamos atuando. Existe em suma, no cotidiano, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não. Conforme Hall (1996, p. 70),

> As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um *posicionamento*. Donde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa "lei de origem" sem problemas, transcendental.

Já Bauman (2005) traz uma perspectiva agonística da identidade, ou seja, o autor deixa claro que as identidades operam a partir de um panorama de crise e dúvida à medida que nos deparamos com as incertezas e as inseguranças da "modernidade líquida". Dentro dessa discussão do "mal-estar" da identidade, o autor trata da ambigüidade que circunscreve o conceito de identidade, entre a experiência essencialista e a identidade cultural fragmentada, caracterizando a identidade como um "campo de batalha". Para ele,

> A identidade [...] é um conceito altamente contestado. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. [...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa a ser devorado (BAUMAN, 2005, p.83).

A partir de seus posicionamentos sobre a identidade, Bauman procura distinguir em diversos momentos uma postura essencialista que, a partir da discussão das identidades nacionais, está em colapso e uma concepção fragmentária de identidade excessivamente calcada no presenteísmo e em concepções efêmeras advindas da "modernidade líquida".

Na área dos estudos lingüísticos a temática das identidades surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, uma concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém, em um contexto interacional específico, envolvendo, sobretudo, a alteridade. Nesse contexto, a subjetividade é construída sempre em relação com o outro e por isso é entendida como "um estranho país de fronteira e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas." (KRISTEVA, 1994,

p. 283). Logo, é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção: todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas as quais o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores. Essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos por elas representadas. Assim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social.

Para a Psicologia Social, a identidade pode ser estudada como participante de um projeto político que tensiona a hominização integral dos indivíduos, por meio de sua *práxis*, em uma tentativa de superação da histórica separação entre objetividade e subjetividade. De acordo com Berger e Luckman (2001, p.35) "a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente". Assim, a identidade pode ser entendida como um evento bidimensional, que se manifesta objetivamente quando significa a síntese espaço-temporal das múltiplas determinações as quais tornam o indivíduo um ser concreto, um "ser-no-mundo"; pode ser ainda a identidade possibilidade, quando expressa desejos, projetos e tendências que particularizam o indivíduo.

Em uma outra perspectiva, Giddens (2002, p.55-56) apresenta a abordagem da identidade pessoal como um dos caminhos para a discussão do termo, utilizando-se da auto-identidade como possibilidade de reflexibilidade sobre as subjetividades modernas, pois "[...] a identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento nem – por mais importante que seja – nas relações dos outros, mas na capacidade de *manter em andamento uma narrativa particular*".

O caminho aqui para pensar as identidades dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade ocorreu através de suas histórias de vida, a partir de seus percursos como sujeitos de linguagem, produtores de discursos, na perspectiva de refletir sobre a subjetividade produzida nos significados que eles e elas atribuem às experiências vivenciadas; isso ratifica as palavras de Canclini (2005, p. 117) ao dizer que "A identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra".

Tratar de identidades e subjetividades neste capítulo me levou a um fluidez conceitual, pois não há uma filiação a um modelo acabado e fechado, mas sim uma produção de sentidos que se articulam e se deslocam a partir das narrativas dos alunos e das alunas da roça que estudam na cidade. Assim, no presente capítulo retomo o conceito de identidade produzido pelos sujeitos a partir do desvelamento de suas subjetividades nas narrativas sobre a família, a infância e o trabalho, analisando os efeitos de sentido presentes em suas práticas discursivas.

3.1 NOME, TRADIÇÃO E PERTENCIMENTO FAMILIAR

Agora pro lado de lá é a roça de Marcelo. [...].
Esse mato é umburana de cheiro.
Aqui tudo é perto, tudo é conhecido.
Pra me achar, é só procurar por João do Rompe Gibão.
Todo mundo conhece.
(NATANAEL, 2007)

Andar pela roça é se deparar com nomes, nomes diversos de mato, cachorro, boi, vaca, galinha, peru, plantas, pessoas, roça, tudo tem nome. O espaço da roça é inteiramente conhecido e nominado por aqueles que lá moram, crescem e se constituem em suas identidades, subjetividades e narrativas ("causos", para a maioria deles). Durante a pesquisa de campo, ao realizar uma das visitas de domingo na roça, percebi claramente que as pessoas moradoras daquele lugar são capazes de reconhecer os animais, os donos, as plantas e, acima de tudo, as relações familiares são eminentemente marcadas pela construção de uma "tradição" nominal. Assim, o nome foi um dos primeiros recursos utilizados pelos alunos e alunas da roça para pensar em suas identidades, produzindo suas narrativas, atrelando-o ao pertencimento familiar e local.

Nas sete narrativas que compõem este estudo, o nome tem uma relação simbólica muito forte com o enraizamento, com o lugar familiar de onde vem o sujeito e que, de certa maneira, pode ou não determinar para onde ele vai. Considerando que as identidades são construções simbólicas, sociais e discursivas, a busca da identificação a partir do nome da família no espaço da roça é bastante singular neste processo. O nome na roça assume, em muitos casos, a afirmação de um traço que define o ser, que o torna reconhecível naquela comunidade. O ato de nomear traz em si marcas da "tradição"; ser identificado, principalmente, a partir do nome

do pai é algo que constitui a vida das pessoas que moram na roça. Pertencer a uma família dos Araújo, Ferreira, Moreira, Santos, Silva, ser filho de seu Manoel Agemiro, Marotinho, Seu José Francisco identifica, estabelece uma relação como filho da roça, como sujeito envolto na semiótica da terra. Essas identidades adquirem sentido por meio do sistema simbólico/discursivo que o nome representa, uma vez que o ato de nomear estabelece uma existência, representa uma identidade. Conforme Ciampa (2005, p. 131) "[...] o nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos".

Diante disso, vamos aos nomes, às famílias e tradições dos atores/autores e atrizes/autoras deste estudo para discutir de que maneira eles e elas constituem suas identidades, subjetividades e narrativas nesses primeiros fluxos de relações estabelecidas por tais sujeitos.

JUCIVALDA

Na cozinha da casa rústica da roça, à tardezinha, com uma chuva forte batendo no telhado, na Fazenda Várzea dos Patos, Jucivalda, trinta e seis anos, lavradora desde os sete anos de idade, dona de casa, costureira (nas horas vagas), líder comunitária, filha e neta de lavradores analfabetos, esposa de lavrador, narra sua história como pessoa "nascida e criada na roça", começando sua narrativa focando na constituição familiar, de onde vem, como se chama, a sua identificação e, nesse caso, seu pertencimento a partir do nome que recebe.

> *Meu pai se chama José Francisco Araújo. Minha mãe, Maria Batista. Os dois sempre foi da roça, da Fazenda Várzea dos Patos. Quando eu nasci, que foi na roça mesmo, eles escolheu meu nome Jucivalda. Eu sou a mais velha. Aí depois nasceu meus outro cinco irmão: Genilson, Gilson, e minhas irmã Genivalda, Geneci e Girleide. Então, pra ficar todos com a primeira letra do nome igual do meu pai, ele colocou os seis filho com J ou parecido; lá sempre foi assim, os nome parecido. Essa coisa do nome lá sempre foi importante: tinha sempre a combinação pra ficar tudo parecidinho. Meu pai sempre dizia que o nome da pessoa é uma honra, é o nome de batismo, de família, ele dizia assim do nome que a gente levava da família, dos avôs. Pra ele, era o maior desgosto da vida se alguém sujar o nome dele, era uma vergonha vê um que carrega o nome da família ((Araújo)) fazendo alguma coisa errada. Então, desde a hora de escolher o primeiro nome, que ele se preocupava em ser parecido com o dele, pra vê se seguia ele desde o nome... devia de ser por isso ((risos)).*

Para Jucivalda não basta ter apenas o seu substantivo próprio que a nomeia; para ela, antes disso, há uma identificação de onde vem este nome, ou seja, de que família ela vem, que posição social ocupa em seu grupo social - nesse caso, pertencendo à família Araújo. Há uma idéia de prosseguimento, aprender a ética, os costumes, a moral; tudo isso faz parte da manutenção do nome que recebeu da família. Um outro elemento observado na relação que Jucivalda estabelece em sua narrativa com o nome recebido é a mesma estabelecida para com as instituições família e igreja: o nome é uma posse, um lugar de pertencimento, de "batismo" e de "família". É um vínculo que institui o indivíduo, que o coloca em papéis estabelecidos pela boa conduta uma vez que "sujar o nome" significa desfacelar a honra, os princípios instituídos pelo ato da nomeação.

Jucivalda relata em sua narrativa como a família traz fortemente em sua constituição a marca da tradição. A concepção de tradição apresentada no interdiscurso de Jucivalda retoma a idéia trazida pelo historiador Eric Hobsbawm(2002), em que esta é caracterizada por ser um conjunto de hábitos e rituais da sociedade que primam pela imutabilidade de alguns aspectos da vida social. Em relação a isso, Jucivalda ressalta os costumes dos mais velhos, do lugar, retoma o passado, passa os elementos de constituição de pai para filho. Segundo Giddens (1991, p. 44), "nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contém e perpetuam a experiência de gerações [...]". Para Jucivalda, o nome da família traz uma honra e um grande valor para ela, pois simbolicamente produz experiências que precisam ser conservadas. No discurso de Jucivalda, ter um nome, pertencer a uma família está preso a uma tradição. Há uma busca da legitimação da identidade familiar por referência a um passado, cristalizando as características, sem levar em conta que elas se alteram ao longo do tempo. No contexto da narrativa de Jucivalda há uma retomada da concepção essencialista da identidade, sustentada na tradição nominal/familiar e nas raízes da história que sustentam este ato de nomeação, envolvendo uma crença na existência e busca da identidade fixa.

No que diz respeito à ordem moral doméstica vigente do núcleo familiar de Jucivalda, é notável a presença de um marcante conjunto de princípios éticos e morais, como a honestidade, o respeito, a obediência e conformidade às regras estabelecidas. Do ponto de vista do exercício da autoridade, é possível constatar a predominância do seguinte modelo: pai é a autoridade, respeitado e temido pelos filhos e pelas filhas, bastante rígido nas cobranças desses ordenamentos, influenciando significativamente na conduta de Jucivalda e de seus irmãos e irmãs. Aparentemente simples, a escolha do nome pela inicial da letra do pai

significa toda uma construção do lugar de onde vem este nome. A figura do pai é bastante fortalecida em seu discurso, a constituição patriarcal na família da roça encontra-se bastante evidente nas práticas discursivas desenvolvidas por ela. Apesar de falar do lugar da mulher no trabalho, na sua contribuição na sobrevivência da família, mas esta é sempre tida como aquela que acompanha, que segue atrás do homem. Todo o discurso nessa constituição familiar, desde a ênfase no sobrenome do pai, no nome aproximado do pai, até a distribuição dos trabalhos, saberes e "tradição" da roça, há sempre um foco, por excelência, no lugar do homem.

> *Meu pai era daquele tipo de homem ignorante, mas eu aprendi muito com ele, porque papai dava MUITOOO, como é que diz? Ele não era desses pais que se fosse uma coisa pra gente fazer errado, ele não tinha negócio de encubrir; tudo dele era pra ser direitinho, ele não gostava nada mal feito, se um menino malinasse numa coisa, assim de fora, ele vinha saber se era a gente. Papai era daqueles povo de carrancismo, se ele deixasse alguma coisa pra gente fazer e ele chegasse e não tivesse feito a gente apanhava, ele batia de verdade e dizia: "Olhe, eu não tô criando vocês que nem meu pai me criou". E sempre a gente foi obediente. Ele já contou pra gente que uma vez a mãe dele colocou uma comida pra ele comer; e ele fez assim com o pé que não queria, e o pai dele deixou ele dois dia com fome, não deu comida. Com a gente, ele nunca fez isso não, porque sempre a gente tinha medo; bastava ele olhar pra gente com aquele olho feio e nós ficava com medo de apanhar. Aí meu pai ensinou a gente, onde a gente vê uma coisa, a gente deixava. Se a gente chegasse com um brinquedo em casa, papai perguntava onde a gente achava; se a gente pegava uma boneca e dizia que era das menina: "Quem foi que lhe deu?" Ele ia lá saber, papai era assim. Sempre mainha gostava mais de tapiar a gente; às vez, a gente fazia o mal feito, sempre quando era na seca tinha algum tanque com pouca água e aí a gente vinha da escola e aí nós inventava: "Vamos pegar peixe!" e aí nós caía no tanque dos vizinho e espatifava a água todinha. Quando chegava em casa, que a mulher ia dá queixa, mainha dizia: "José vai dá uma surra em vocês" e a gente pedia: "Não mainha a senhora não conta a ele não". Ela mandava a gente lavar a farda e não contava a ele não porque ela sabia se contasse ele batia na gente mesmo. Eu conheci só a avó da parte de minha mãe, meu pai ficou com sete anos quando os pai morreu. Com doze anos, ele tem quatro irmãos e ele que tomou conta. Com doze anos, ele tomou conta da família e casou com dezesseis e minha mãe com dezoito. Antigamente quando um tava conversando, se o menino passasse no meio, AVE-MARIA!!! Bastava ele ((o pai)) passar um rabo de olho pra gente, na hora que aquela pessoa saísse tinha na certeza que ele chamava no quarto, era puxão de orelha, era puxão de cabelo, era alguma coisa e ele reclamava mesmo. E, hoje em dia, tá mais comum; o pessoal hoje em dia não tá mais levano essa coisa a sério... como é que eu quero dizer... assim de todo esse respeito que o pessoal tinha antigamente, era tudo ignorado e hoje não.*

Apesar da rudeza e de uma certa brutalidade na relação com os filhos, especialmente ao impor determinados limites, seu pai era uma pessoa querida e respeitada, sendo um referencial forte, um modelo a ser seguido, principalmente no que se refere à questão da ética, da moral e da justiça. A relação que Jucivalda demonstra de afetividade ou de obediência ao pai baliza

efetivamente boa parte das relações sociais estabelecidas por ela na roça, da infância até o casamento, delinenando sua identidade em vários aspectos ao longo da sua vida.

Há dez anos, Jucivalda recebeu outro nome, mas um pertencimento familiar, casada há onze anos com José de Jesus, trinta e dois anos, lavrador e líder de comunidade. Mãe de dois filhos (nove e cinco anos), estudantes do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), em classes multisseriadas na roça. Hoje Jucivalda fala de um outro grupo familiar que constituiu e que vem ampliando os "ensinamentos do seu pai", fala de outras identidades: mãe, esposa, mulher.

> *Já tenho outro nome que é do meu marido. Tem onze anos que eu casei e é o sobrenome também dos dois menino. Hoje eu sou Jucivalda Batista Araújo de Jesus, nome grande, continuei com o do meu pai e acrescentei o do marido. Aí hoje eu tenho minha família, que é meu marido e meus dois filhos; sou a única mulher da casa.*

Mesmo depois de casada, de constituir uma família própria, um outro pertencimento, outras identidades, há a manutenção do nome do pai, naturalizado como algo que está posto pela realidade social do indivíduo. Jucivalda fala do lugar de uma mulher que traz em sua memória discursiva uma produção patriarcal de família e de constituição de identidade de mulher. Baseada em sua formação discursiva, Jucivalda apresenta o nome como um patrimônio simbólico e material, expressando uma descendência e um sentido moral dentro de uma regularidade de transmissão da herança, ditada pelo sistema cultural, patriarcal e religioso.

MARCELO

Para Marcelo, dezoito anos, o qual mora atualmente com sua mãe-madrasta na Fazenda Gitirana, ser filho de Marotinho e este ter escolhido seu nome foi sinal de muito orgulho e de uma construção identitária na região onde fica sua roça. Como é filho de uma relação fora do casamento do seu pai, ter o seu nome, pertencer a sua família, (de)marca sua vida, (de)marca quem ele é hoje.

> *Eu sou Marcelo (nome de artista na época); quem escolheu foi meu pai. Ele me deu esse nome com o nome dele Marcelo Moreira; pra mim, isso foi importante pra minha vida, porque eu podia não ter tido esse nome e não ter tido a chance de ter essa família, de ser quem eu sou hoje porque meu pai me arrumou fora do casamento, e eu não conheci minha mãe de verdade; fui criado por minha mãe-madrasta.*

Ter uma família para Marcelo é algo muito forte em sua trajetória de vida, manter-se na família dos Moreira significou para ele a possibilidade de constituição identitária, de se produzir como sujeito pertencente a um grupo social, a uma família, um lugar, uma região. Segundo Neder (1998, p. 44) a família é "o lócus de construção da identidade social básica para qualquer criança". Receber o nome do pai foi para Marcelo a possibilidade de assumir a identidade de filho.

Há uma nova configuração nessa família, surge a personagem mãe-madrasta. Na seqüência discursiva de Marcelo há uma tentativa de nomear essa relação que não possui laço de consangüinidade, mas que passa a fazer parte de sua família, a qual ele fala com carinho e respeito. Do outro lado deste núcleo familiar, está o pai, que deu-lhe um nome, uma família, uma identidade. Ele conta com orgulho o que aprendeu com o pai na tradição da roça, como cuidar do gado, das plantações – saberes deixados pelo pai e que ele pretende continuar mantendo. Porém, na fala de Marcelo há um misto de fluidez identitária no momento em que ele busca outros pertencimentos para falar das possibilidades de realização do trabalho na roça.

> *Agora tem também outros conhecimentos da roça, da tradição da roça que a gente também vai mudando, evoluindo né, professora? A gente aprende em outros lugares, com outras pessoas, além do meu pai. Eu quero manter o conhecimento do meu pai, a tradição dele. É CLARO! Não posso deixar os ensinamentos dele e de minha mãe-madrasta também, mas a gente é novo e tem outras idéia, de outras pessoas que a gente vive, mais evoluído, sabe?*

Marcelo traz claramente nessa fala a possibilidade do hibridismo, da mestiçagem, ele já afirma a possibilidade de negociar outras identidades, de habitar outros universos de produção, dialogando sobre o existente, sobretudo, criando e recriando os fazeres da roça. Riobaldo, em Grande sertão: veredas, já anunciava esta negociação no espaço da roça "[...] Num lugar parado, assim, na roça, carece de a gente de vez em quando ir alterando os assuntos." (ROSA, 2006, p.121). Alterar os assuntos na roça significa, no contexto da

narrativa de Marcelo, o movimento de transição em que tradição, nome, pertencimento tornam-se plurais e tomam novos sentidos. O nome é mantido, porém inserido a novos pertencimentos, a novas trajetórias de vida, a outras identidades. Ele é filho, mas também é amigo, jovem, estudante, a formação da identidade ocorre também nos níveis local e pessoal. Embora Marcelo represente a possibilidade da manutenção da herança dos saberes do pai *"[...]Eu quero manter o conhecimento do meu pai, a tradição dele [...]"*, ao mesmo tempo ele é interpelado[17] pela posição-sujeito que ocupa como jovem, como pertencente a outros grupos sociais *"[...] mas a gente é novo e tem outras idéia, de outras pessoas que a gente vive."*. Há aqui o que Laclau (1990, apud SILVA, 2000) chama de deslocamento, concebendo-o como um desarticulador das identidades fixas e estáveis do passado, abrindo perspectivas de outras articulações em que possam emergir novas identidades.

Tal construção nos leva também a equação raízes/opções apresentada por Boaventura Santos (1997, p.106) na constituição social da identidade, conferindo ao pensamento moderno uma dualidade: "O pensamento das raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes". Assim, Marcelo se configura no "entre-lugar" (espaço de diferenciação e negociação entre grupos e culturas, característicos das sociedades contemporâneas), denotando um outro olhar sobre as identidades. De acordo com Maffesoli (2000), uma das características das novas formas de sociabilidade é o caráter efêmero das agregações, ou seja, o vínculo que de maneira tão esporádica une e separa os membros desses agrupamentos coletivos, não exclui a simultaneidade do pertencimento a vários. Esse vínculo não pode ser tão rígido, tão fechado ou finalizado com a idéia de uma identidade fixa, essencializada.

O posicionamento discursivo de Marcelo veicula outro efeito de sentido no momento em que ele relaciona o seu desejo de mudança frente à tradição do pai com a idéia de "evolução", sinônimo para ele de uma situação inovadora, fora do estereótipo do atraso que a roça carrega, uma imagem hegemônica do rural em que esse é adjetivado como um espaço atrasado, tradicional, rústico, incivilizado. Trata-se de um olhar completamente urbano sobre a

[17] A interpelação é um processo pelo qual os indivíduos assumem, no discurso, posições-de-sujeito particulares.

ruralidade. O nome, a tradição do pai, o conhecimento herdado é tomado também nessa fala como algo residual.

NATANAEL

Natanael, vinte anos, é lavrador e feirante junto com o pai, nasceu em Serrolândia e sempre morou na roça. Atualmente mora na Fazenda Rompe Gibão, município de Serrolândia. Seus pais são lavradores e possuem o Ensino Fundamental (1° e 2° ciclos) incompleto. Seus avós maternos e paternos também foram lavradores e eram analfabetos. Na sua família só ele, o irmão mais novo e seus pais trabalham na roça. Os outros dois irmãos são frentistas na cidade. Ele mora com os pais e irmãos na roça e estuda na cidade, no CES, no último ano do ensino médio, no Programa EJA.

> *Meu nome é Natanael. Eu nasci em Serrolândia no dia 15 de dezembro. Como eu nasci na época de Natal, minha mãe, muito religiosa, achou bom colocar este nome, por causa da data. Nós começou morar primeiramente em uma fazenda onde meu pai trabalhava. Ele morou pouco tempo nessa fazenda; eu era novo ainda, tinha meus três anos. Aí depois, a gente se mudamos pro Tanque Novo, moremos três mês no Tanque Novo. Depois do Tanque Novo, nós foi pra Aldeia, onde eu comecei a estudar; aí, no meio do ano, nós se mudamos pra o Rompe Gibão, onde meu pai passou a plantar pra ele mesmo, e a gente tamos lá até hoje.*

Natanael começa a dizer quem é utilizando-se dos elementos de tempo e espaço. Há toda uma construção simbólica na escolha do seu nome circunscrita em uma formação religiosa. Toda a relação que faz com a idéia do seu nome veicula-se com o tempo natalino, com o valor dado por sua mãe ao natal. A religiosidade é elemento muito marcante nas famílias que moram na roça. É constante em suas casas a presença de elementos da devoção católica, como imagens de santos, porém, na família de Natanael, o que prevalece na simbologia religiosa é a bíblia, devido ao fato de serem "evangélicos". Continuando o processo de identificação a partir de sua narrativa, Natanael fala do lugar de onde vem, narra suas andanças por roças diferentes durante a infância. Filho de um trabalhador rural que não tinha seu pedaço de terra para trabalhar para si próprio, Natanael e sua família tornaram-se "migrantes de roças"; devido a questões financeiras, eles tinham que passar por uma mobilidade entre as fazendas em busca de trabalho. Há uma construção identitária inicial na história de vida de Natanel marcada por deslocamentos espaciais que criam movimentos, nomadismo, experiências diaspóricas em sua história de vida, produzindo uma mobilidade nos diversos espaços identitários.

Na narrativa de Natanael, a roça (seu lugar de formação e identificação) é apresentada como um não-lugar (AUGÉ, 2004), constituindo inúmeros deslocamentos vividos por ele nesse período. Os "não-lugares" desencorajam a idéia de "estabelecer-se", tornado a colonização ou domesticação do espaço quase impossível, caracteriza o espaço cujo único destino é ser atravessado e deixado para trás o mais rapidamente possível, ou dos espaços "interditórios" cuja principal função consiste em impedir o acesso; são desenhados para serem circundados, e não atravessado, esvaziando as idiossincráticas subjetividades de seus "passantes". Os residentes temporários dos não-lugares são possivelmente diferentes, cada variedade com seus próprios hábitos e expectativas; e o truque é fazer com que isso seja irrelevante durante sua estada. Quaisquer que sejam suas outras diferenças, deverão seguir os mesmos padrões de conduta, e as pistas que disparam o padrão uniforme de conduta devem ser legíveis por todos eles, independente das línguas que prefiram ou que costumem utilizar em seus afazeres diários. Um não-lugar é um espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e história. (BAUMAN, 2001)

Natanael continua a falar de si, apresentando a estrutura de sua família e o lugar que ocupa nesse grupo:

> *Minha família tem eu, dois irmãos e uma irmã; só um mora hoje na rua ((cidade)). Eu sou o mais velho de todos e o mais velho acaba tendo mais um peso de responsabilidade com os irmãos, o trabalho na família. A família sempre foi unida e moradora da roça, desde os avôs da gente. A gente assim sempre aprendeu, desde pequeno, muito costume dos pais da gente; eles sempre ensinava coisa que eles também aprendeu com os pais... coisas da roça mesmo; é passado assim de pai pra filho: o nome da família, o trabalho, o respeito os mais velho... a forma até de falar aqui, a gente também aprendeu assim dos pais.*

A família de Natanael tem uma formatação bastante próxima das famílias que moram na roça. Geralmente são pessoas que vivem muito próximas afetivamente ou por obediência ou respeito, apresentando muito a idéia de preservação do núcleo familiar. A família dos moradores e moradoras da região sempre constitui seu universo relacional com o horizonte da troca, da reciprocidade com os conhecimentos, de estar sempre com alguém quando isso é possível, no que parece ser uma herança legada por seu passado na cultura da roça. A família é tomada como o lugar de todos, com papéis bastante definidos para mulheres e homens; as jovens são preparadas para serem esposas trabalhadoras e mães de famílias e os jovens para

serem os chefes das famílias os quais irão a partir das atividades da lavoura e da pecuária manter a família. Neste fragmento da narrativa, podemos perceber que ter sido o filho mais velho da família foi algo significativo em seu percurso, tendo que atender rigorosamente às expectativas e responsabilidades que lhe eram depositadas por seus pais, desde cuidar dos irmãos menores até ajudar no trabalho com a terra, plantando e colhendo.

O nome é tomado aqui como algo transferido, herdado, assim como o saber do trabalho, o respeito e a fala. O papel da família apresentado por Natanael, veiculado a tradição cultural, inclui no processo de transmissão não apenas elementos da memória familiar, mas da linguagem, da moradia, da posição social, da religião, dos valores, do fazer doméstico, da roça, dos modos de comportamento. São aspectos condensados em práticas e experiências de grupos sociais particulares que formam aquilo que Bourdieu (1983, p.65) chamou de *habitus*, compreendendo como "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações".

JACIEL

Jaciel tem um outro modelo de família e, conseqüentemente, outra relação com o seu nome, assim como com a idéia de pertencimento. Órfão de mãe foi entregue por seu pai aos avós maternos para criação quando tinha dois anos; devido a isto foi criado na roça, na Fazenda Tanque Novo. O seu núcleo familiar é composto atualmente apenas de sua avó e sua tia, é com quem aprendeu vários ensinamentos da família EDUARDO FERREIRA.

> *Eu sou Jaciel, não tenho o que falar assim do meu nome. Minha mãe casou com meu pai, teve três filhos: eu sou o último filho. Minha mãe morreu, eu tinha dois anos de idade... nem lembro mais. Aí meu pai foi embora pra Salvador, e eu fiquei mais minha vó e meu vô – eu moro com minha vó até hoje. Morava com meu avô, mas ele faleceu também. Meus avôs foi minha família, quem me criou. Só mora eu, minha tia e minha vó; a gente mora aqui desde quando eu vim de Salvador. Meus irmãos são tudo casado, só eu que sou o mais novo. Meu avô morreu; ele era um meio ignorante com as coisa de hoje, nosso pensamento era diferente em algumas coisa. Hoje eu só tenho minha vó. [...]Eu lembro da minha mãe só pela foto.*

Criado sem os pais, apenas na companhia dos avós, Jaciel cresce com ensinamentos de pessoas com seis décadas além da sua idade; nessa constituição familiar o lugar da tradição

foi fortemente marcada. Ele conta muito do que ele chama das "ignorâncias" do avô sobre o tempo de hoje, das suas diferenças de opiniões. O avô e a avó aparecem em sua narrativa como referência para constituição de sua identidade, sendo responsáveis por valores, orientações, enfim a formação familiar que hoje ele possui. Conhecimentos dos avós, como a chula e o reisado, são mantidos até hoje por Jaciel, como um bom sambador e cantador de chulas o avô de Jaciel passa para ele suas tradições culturais. Jaciel desde pequeno participa dos grupos de samba da região do Tanque Novo, o menor do grupo, quando o pessoal da região se juntava para quebra de licuri, troca de dia, bata de feijão ou milho ou nos dias festivos de mutirões seu avô puxava-o pelo braço para acompanhá-lo nas rodas. Hoje Jaciel é um dos poucos jovens da roça, na região estudada, que canta chula, samba, reisado e participa das rodas.

> *Eu aprendi também a fazer chula por tradição. Desde pequeno, meu avô gostava muito. Meu tio é sambador, ele samba... aí eu aprendi. Eu comecei a fazer isso desde os meus treze anos. Eu participo na roça, na cidade; no Salamin, todo ano tem. Eu bato tambor, uma cuia, um prato, sambo, faço piega. É difícil encontrar gente novo como eu no samba, na piega, na chula, eu faço mais com o pessoal mais velho, mas eu faço porque eu gosto. Na tradição do meu avô, tem também esse negócio de montar a cavalo, argolinha, até hoje eu gosto.*

O samba é um dos *habitus* de Jaciel trazido pela experiência do seu avô; constitui um padrão de linguagem apreendido e incorporado, valorizador do passado e da cultura popular da roça. Quando recorda seu papel de "sambador", sua narrativa aponta para a contribuição dos valores culturais no fortalecimento de sua identidade social. Levando em consideração o lugar de onde Jaciel fala, alguém que cresceu sob os ensinamentos de pessoas seis décadas a mais que a sua, podemos perceber que há uma construção identitária marcada por uma questão de geração. Sua identidade está delineada, nesse momento da história de vida, pelo significado que atribui a sua condição saindo do lugar do órfão para a produção de uma nova identidade, de neto de sambador. É o lugar da atividade social que ocupa, na companhia do avô, que o transforma.

MAURI

Mauri tem dezessete anos, mora na fazenda Sítio do Meio com seus pais e o único irmão. Seus pais são lavradores e estudaram até a 4ª série (1º e 2º ciclos) do Ensino Fundamental. Ele

fala da família reforçando o seu lugar da roça, de sujeito da roça, utilizando muito do conhecimento do pai e da mãe como lavradores no seu processo de formação e na sua paixão pela roça.

> *Meu nome é Mauri[...]Sou filho de Manuel Agemiro e Alaide. Meus pais sempre trabalhou na roça. Meu pai e minha mãe nasceu e cresceu na roça. E passou isso pra nós, como um costume, um hábito. Eu mesmo gosto muito do trabalho da roça, que foi algo que é da tradição dos meus pais, e é o que eu sei fazer. Eu sempre obedeci os ensinamentos dos meus pais.*

Mauri apresenta-se pelo nome, porém este parece não dá conta sozinho de sua identidade nominal, já que ele atrela sua apresentação como pessoa aos nomes dos seus pais, recorrendo a esses outros nomes para sustentá-lo como pessoa, como filho e como um enamorado pela roça. O imbricamento de Mauri com a roça é uma marca forte em sua narrativa, demonstrando uma relação de afetuosidade, prazer e identificação com o lugar.

Nesse movimento identitário de mostrar quem é a partir do nome, Mauri caracteriza seus pais pelo lugar da roça, fala a partir do lugar de sua própria formação familiar, mas não fala de si próprio, quando o faz é pela caracterização dos pais, como uma herança, identifica-se pela "tradição" dos pais. Como questiona Ciampa (2005, p.21), Mauri será um ser "homogêneo e homônimo condenado à mesmice"? Os pais de Mauri são agentes educativos, transmissores de uma cultura popular e comunitária que os identifica como membros de um grupo social. Seu acervo cultural é oriundo de gerações anteriores, de origem quase sempre rural e de suas condições de vida atuais. Essa cultura transmitida pelos pais por uma educação não-formal, oral, produto de experiências cotidianas inspirada em valores tradicionais, marcam a "mesmice" apresentada no intradiscurso de Mauri. É, portanto, fundamental a constatação de que a família de Mauri - assim como dos demais atores e atrizes deste estudo - preserva seus valores culturais, cultivando uma visão própria de mundo, constituindo assim sua identidade como grupo, transversalizada pelos mitos fundadores, isto é, pela idéia da comunidade imaginada, termo utilizado por Benedict Anderson (1983, apud HALL, 2003), em uma visão da constituição de um "nós" que os identifica e o singulariza como grupo, no intuito de ligar pessoas em torno de sensibilidades comuns.

Ligado à família por laços de obediência, Mauri mantém uma cadeia de múltiplos compromissos com a família, com a roça, percebendo-se como um ser já constituído, uma identidade já formada. Há aqui também uma concepção essencialista da identidade, presumindo esta fixação identitária desde o nascimento, pautando essa visão na biologia, na categoria natural, parental da fixação do modelo, da herança genética, assim como baseia-se na busca das raízes históricas, na tradição inviolável. Consideramos que, "[...] as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. [...] Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas [...] escondem negociações de sentido, jogos de polissemia." (SANTOS, B., 2003, p.135). Ao longo da pesquisa, com o contato com outros grupos sociais percebi os movimentos identitários de Mauri, a negociação que ele produz com suas outras identidades, estabelecendo outros vínculos com aqueles que compartilham o mundo com ele, construindo outras redes de pertencimento, reconhecendo o passado, a tradição, mas sabendo que eles são ressignificados e reconstruídos no movimento identitário do vir a ser de cada um.

JAILTON

Jailton nasceu em 1982, em Jacobina. Ele é lavrador e já teve experiência como bóia-fria nos períodos de safra de laranja, nas fazendas do interior de São Paulo. Sempre estudou em escola pública e está fazendo o EJA III, Área 3 (3ª série do Ensino Médio). É o mais velho de uma família de seis filhos, mora atualmente com os pais. Todos em sua casa são lavradores, exceto sua irmã que é dona de casa e sua mãe, que, além de lavradora, é feirante. Seu pai tem cinqüenta e sete anos e sua mãe cinqüenta e dois, sempre viveram na roça. Ambos nunca foram à escola, mas aprenderam a assinar o nome. Quando Jailton começa a falar quem ele é, marca muito a história do seu nome pelo lugar do homem na família, relacionando com o lugar do pai na família.

> *Minha mãe achou que meu nome devia ser Jailton, pois ficava parecido com o nome do meu pai José Carlos. Minha mãe sempre achou que os menino deveria ter nome parecido com o de meu pai, nem só o nome, trabalhar como ele, fazer as coisas que o homem faz na roça – o trabalho pesado de sustentar a família.*

A própria mãe de Jailton escolheu o nome do filho estabelecendo relações, lugares e papéis que deveriam ser exercidos por ele na família no espaço da roça. O nome dos meninos parecido com o pai, das meninas com a mãe, o critério de escolha estabelece uma relação de

gênero, um vínculo de formação. O nome aqui é uma representação simbólica de aproximação das funções que cada um e cada uma têm que exercer na família. Os filhos e filhas desde o recebimento dos nomes são separados por atribuições masculinas e femininas.

Os papéis de gênero na família da roça são claramente definidos: cabe ao homem o trabalho direto e o controle familiar sobre a "lida" na roça, tornando-o o provedor e a autoridade sobre as atividades tidas como produtivas. O pai estabelece também a ordem, a moral, a religião; todos ensinados como elementos de uma crença na sustentação e manutenção da família, do nome. Cabe à mulher ser a realizadora das múltiplas tarefas essenciais das relações domésticas. Assim, se estabelece na família de Jailton uma relação de nomeação/gênero/trabalho.

> *Minha família tem meu pai, minha mãe e quatro irmãos. Todo mundo é lavrador, menos minha irmã, que é dona de casa. Minha mãe, além de trabalhar na roça, bota barraca na feira dia de sábado. Eu sou o mais velho: ajudo muito no trabalho; sempre foi assim porque todo mundo tinha que trabalhar pra ajudar no sustento da casa. Mas lá sempre foi separado o trabalho dos homens: a gente sempre pegou mais no pesado; a minha irmã era mais ajudando mãe.*

O lugar de onde Jailton fala para reportar-se ao pertencimento familiar apresenta sempre o trabalho, a ajuda na sobrevivência; uma família de sete pessoas em que os homens "*pegavam no pesado*" e as mulheres lidavam com as questões domésticas, tidas como não produtivas. O aprendizado dessa sobrevivência do prover a vida pressupõe um enfrentamento diário às adversidades da natureza, das poucas chuvas, da seca e das entressafras. A rapidez das mudanças que afetam a família coloca a mulher em um outro papel, em um lugar de provedora, isso é visível na narrativa quando é apresentada a mãe na função de lavradora e feirante, tornando-se responsável também pelo sustento familiar. Isso confere uma nova posição na estrutura doméstica, revelando o movimento identitário pelo qual passa a mãe de Jailton como mãe, mulher, dona de casa, lavradora, feirante, produtora da sobrevivência familiar. Esse momento em que a mulher ocupa um outro lugar na família não é visualizado nas práticas discursivas de Jailton, uma vez que elas são marcadas por uma formação discursiva pautada na idéia da condição de chefe de família, de autoridade de produção calcada apenas na figura do homem, mediante o exemplo paterno. Percebemos que a identidade social é tomada aqui como algo dado, inerente a um modelo estabelecido. Mas,

concordando com Penna (1998, p.93) "A identidade não está na condição de nordestino, de classe ou de mulher, mas sim no modo como estas condições são apreendidas e organizadas simbolicamente. [...]".

RONIERE

Roniere, dezoito anos, lavrador, meeiro nas terras do pai, filho de pais separados. Sua mãe é professora leiga na roça e seu pai lavrador, analfabeto. Ele possui quatro irmãos, morando atualmente com sua mãe e sua irmã na Fazenda Santa Rosa. O lugar da mãe é bastante forte em sua história e foi justamente ela quem me recebeu na visita dominical para a produção da narrativa.

> *Eu sou Roniere, moro na Fazenda Santa Rosa com minha mãe e minha irmã. Sou filho de Maria Silva, professora lá na Santa Rosa e de João. Meus pai são separados, meu pai mora numa roça perto daqui. Na minha família minha história é mais com minha mãe porque meu pai não ficou muito tempo com a gente; ele foi logo embora para São Paulo, e eu fiquei só com minha mãe. Até o meu nome foi minha mãe que botou porque gostou do nome e ela achou muito dificil de ter outra pessoa com este nome por aqui na Santa Rosa, eu ia ser diferente com este nome.*

Em sua narrativa, Roniere ressalta a preocupação da mãe em torná-lo diferente a partir do ato da nomeação: *"ela achou muito difícil de ter outra pessoa com este nome por aqui na Santa Rosa, eu ia ser diferente com este nome"*. O nome, nesse caso, é uma representação simbólica e social da diferença, sendo esta produzida por oposições binárias e por um sistema classificatório. Ter um nome considerado pouco comum na roça, não cairia na "mesmice" que determinados nomes trazem e produzem nas pessoas daquele lugar, há aqui uma projeção que a mãe faz sobre o filho a partir do nome, uma vez que o nome diferente seria a possibilidade de não torná-lo um "Jeca", um "caipira" e todo um estigma que um nome possa trazer. Esta construção diferencia da que Riobaldo, em Grande sertão: veredas, coloca no momento em que se apresenta com uma identidade bastante peculiar: "[...] eu sou toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. [...]" (ROSA, 2006, p. 15). Essa marca da diferença trazida pelo personagem Riobaldo que não se encontra no nome, mas na produção de si, estabelece um movimento de identidade única, singular e plural que cada indivíduo possui independente do nome que receba, celebrando a diferença como fonte de heterogeneidade, de hibridismo.

Outro elemento importante nessa narrativa é o perfil de ambivalência na família de Roniere: sua mãe teve acesso à escola, estudou até a 6ª série e, desde o seu início de escolarização que já ensinava na roça como professora leiga, até os dias atuais, estando próxima a aposentadoria; seu pai constitui uma nova família, morou um período em São Paulo, porém sempre teve a lavoura como atividade principal; nunca estudou, não tendo contato efetivo com a cultura letrada. Pelo fato de serem pais separados, isso já diferencia bastante do perfil das famílias oriundas e moradoras da roça. Seu pai e sua mãe parecem ter representado, concretamente para Roniere, dois modelos contraditórios. Mas, no que diz respeito à construção de sua identidade, a balança parece ter pendido mais para sua mãe. A influência marcante da mãe pode ser compreendida também como o resultado do grande investimento e da alta expectativa que sua mãe depositava em seu desempenho como filho, estudante, trabalhador.

> *Como meus pais se separou, eu sempre fiquei mais com minha mãe, e ela sempre cobrou de mim na escola, no trabalho, sempre pegou muito assim no meu pé pra eu ser um pessoa direita. E como ela é professora, me cobrava muito no estudo, ela fala que a gente ((os filhos)) tem que estudar o que ela não conseguiu estudar. E eu como sou o único homem da casa, faço muito no trabalho da roça também.*

Na constituição tradicional das famílias na sociedade, há um único núcleo parental (pai, mãe e filhos). Nesse modelo, o homem é o ser da autoridade, a mulher, em uma relação hierárquica, assume as atividades domésticas e maternas e os filhos e filhas são educados dentro deste modelo, o qual vimos na maioria das narrativas desta pesquisa. Na família de Roniere, há um diferencial nessas relações, uma mudança na dinâmica familiar. Com a separação dos pais, houve uma dissociação nos papéis exercidos por cada membro no grupo familiar. A mãe de Roniere assumiu na constituição familiar - muito rara no espaço da roça - um lugar de autoridade, assumindo o espaço de pai/mãe; além disso, como professora passa a exercer uma cobrança sobre a formação escolar de Roniere. Ser "*uma pessoa direita*" está também veiculada, nessa família, ao lugar da escola, justamente, pelo fato do contato com a cultura letrada que a mãe possuía. A mãe exerce aqui o lugar diferente na manutenção do nome da família, do modelo apresentado pela família, há um universo moral que reina na família marcada pela idéia de transmissão de honestidade a partir da constituição do sujeito trabalhador e estudante pela constituição da autoridade da mãe.

Roniere fala do pai com saudade e respeito, demonstrando um certo distanciamento afetivo e geográfico em suas relação:

> *Eu tinha saudade de vê meu pai que ele trabalhava lá em São Paulo e eu só morava com minha mãe lá na Santa Rosa eles são separados. Quando eu nasci eles vivia juntos, depois separou, não deu certo. Depois ele voltou, hoje ele mora perto da gente.*

Como uma das poucas famílias na roça em que os pais são separados, uma vez que a instituição casamento é muito sacralizada nessa comunidade, Roniere enfatiza muito esse rompimento e a, conseqüente, distância do pai. Há uma construção de um laço afetivo entre eles a partir da constituição do espaço do trabalho. Roniere hoje é meeiro nas terras do pai, estabelecendo uma relação filho/trabalhador e é desse lugar que ele constrói a sua relação com o pai.

O que pude perceber na maioria das narrativas é que o nome tem uma relação fecunda com o lugar do pai na constituição familiar. Nomear significa, em muitos casos, transmissão de um legado cultural, paterno. Estabelece-se, na maioria das vezes, o nome do pai como referência na escolha do nome, demarcando bem o lugar de autoridade do homem na relação familiar. Entendemos que a tradição é um elemento presente na constituição das identidades, porém aquela não é constituída de forma estática, precisando ser (re) inventada e ressignificada a partir de elementos que demarcam o lugar de onde e quando o sujeito discursivo fala. Bhabha (1998) ao analisar os embates produzidos no campo cultural discute a idéia de tempo e sua relação direta com a tradição, afirmando que "o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades incomensuráveis na invenção da tradição." Hall (2003, p. 259-260) ao tratar da cultura popular também coloca este lugar de movimento da tradição "[...] A tradição é um elemento vital da cultura, mas ela tem pouco a ver com a mera persistência das velhas formas. [...] As tradições não se fixam para sempre [...]." Nesses estudos pós-colonialistas, a tradição não é algo fixado, mas um conjunto de sentidos e significados marcados por descontinuidades, rupturas, em que o passado é apenas uma das temporalidades utilizadas, sendo reescrito no presente e no futuro. Ou seja,

> A tradição não implica algo fixo. É antes um reconhecimento do caráter encarnado de todo discurso. É um tipo especial de conceito discursivo, na medida em que este desempenha uma tarefa distinta; buscar compor oficialmente, dentro da estrutura de sua narrativa, uma relação entre o passado, a comunidade e a identidade. Ela depende do conflito e da controvérsia. É um lugar de disputa e também de consenso, de discurso e de acordo (SCHOTT, 1999, apud HALL, 2003, p. 93).

Outro elemento comum às narrativas é o perfil das famílias. O pai e a mãe são geralmente pessoas analfabetas, lavradores, com padrões culturais e costumes característicos da roça, trazem uma cultura rural tradicional fortemente influenciada pela religiosidade, subordinado aos princípios conservadores e rígidos. Na roça são pobres, donos de pequenas propriedades de terra, mas compartilham valores que são transmitidos aos filhos e filhas desde o momento da escolha do nome. Caracterizada como um espaço de encontro de gêneros e gerações, a família na roça mantém suas funções de formadora, produtora de saberes. Obediência, respeito, honra, moral, disposição para o trabalho são requisitos sociais legitimados no núcleo familiar. As famílias transmitem sua visão de mundo, suas condições de trabalho, em uma dinâmica objetiva e subjetiva vinculada com a sociabilidade do espaço rural. Wanderley (2003) tem pontuado que o que define o caráter familiar da agricultura não é o grupo de trabalho, mas sim uma imagem de pertencimento à família.

Considerando que cada identidade é constituída por redes distintas de pertencimentos constantemente negociáveis e revogáveis, esses sujeitos em um movimento de devir feito por meio do contato com outros grupos sociais, estabelecem vínculos no mundo em que convivem, entre eles, no espaço da infância, do trabalho e da escola, produzindo simbólico e discursivamente novas identidades.

3.2 ECOS DA INFÂNCIA: ENXADAS, BRINQUEDOS E CADERNOS

A brincadeira da roça é junto com o trabalho
e com as coisa da natureza mesmo.
A gente trabalhava, estudava, e brincar... só quando dava certo
(JAILTON, 2007)

A infância na roça é marcada pelo trabalho. Desde cedo os pequenos e pequenas são carregados para a "lida". Alguns apenas ficam perto, olhados por outros menores, enquanto os pais trabalham; outros desde cedo rancam toco, cavam as covas para o plantio, semeiam,

prendem gado, dão comida aos animais, entre outros serviços. Em uma interface a tudo isso estão as brincadeiras, utilizando-se da própria natureza que circunscreve o lugar, algumas crianças brincam nas escapulidas do trabalho, no caminho para a escola, à noite na hora de dormir.

Os princípios que regem a vida das pessoas que moram na roça determinam que, desde cedo, todos e todas trabalhem sob as ordens do pai ou da mãe, seja na lavoura, na pecuária ou nos trabalhos domésticos. Assim, no espaço da roça estudado – zona rural do município de Serrolândia – como regra de vida familiar as pessoas entre sete a dezoito anos não tem seu tempo produtivo apenas para o estudo, grande parte dele é destinado ao trabalho. Conforme Carlos Brandão (1999) o trabalho dos meninos e meninas da roça é definido neste espaço rural como ensino, sendo um saber entre todos o mais necessário para aqueles e aquelas que vivem na roça.

Ao falar sobre a infância os alunos e alunas da roça revelam percursos que vão desde o trabalho até a escola. A vida cotidiana dos alunos e alunas que narraram suas experiências de infância na roça foi dividida entre os trabalhos caseiros quando menores, os trabalhos na agricultura e pecuária a partir dos cinco/sete anos, as brincadeiras da roça divididas com irmãos, primos e vizinhos e o tempo de estudo. Em suas práticas discursivas, falam da infância de alguns lugares discursivos diferentes, os quais foram denominados aqui de espaços/brincadeiras.

Andando pelas suas roças de mandioca, em fim de tarde de sábado, Natanel conta como foi sua infância na roça:

> *Eu comecei a estudar com seis anos e a trabalhar na roça com sete. Minha infância, eu não aproveitei muito porque meu pai morava em fazenda dos zôtros e se mudava de vez em quando, mas ele, às vezes, saía e deixava a tarefa com a gente. Quando ele terminava de sair, os amigos chegava lá e chamava, e a gente saía escondido ia tomar banho nos tanques dos vizinhos. Eu lembro que uma vez a gente ia tomar banho no tanque do vizinho e o vizinho enrabou em nós, foi um dismantelo. Aí nós correu nós em vez de ir lá pra casa a gente arrodeou bem por longe pra dizer que não vinha de lá. Quando nós chegemo em casa, o vizinho já tinha passado lá e contado à mainha ((riso)). Eu lembro também que nós mentia, dizia que não foi nós. Aconteceu um monte de coisa em nossas vidas que a gente escondia e não contava. A gente já passou por um bocado de coisa. Nós usava muito as coisas da roça mesmo pra brincar: o rio, as pedrinhas, os búzios pra fazer boi, as porteiras, os mato, tudo que achava transformava em brinquedo, brincadeira. Às vezes, eu gostava de brincar de curralzinho, pegava um bocado de*

maracujá e dizia que era os bois, brincava de chicotinho queimar, de bandeirinha, de cuscuz.

A escola e o trabalho - responsabilidades grandes para a pouca idade - chegam praticamente juntos na vida de Natanael. Sua narrativa apresenta muito a sua posição discursiva como criança ao driblar o trabalho para ter momentos de lazer quando pequeno; além disso, as brincadeiras marcam fortemente a relação da natureza com a infância na roça. Nos terreiros, nos avarandados não há brinquedos, assim Natanael e seus amigos buscavam na natureza, além da produção do trabalho, aproveitar o seu espaço como lugares de diversão, de lazer: nos tanques, riachos, presas onde é possível nadar e fazer pescarias; no mato, no pasto, no terreiro, lugares que ganham outro aspecto com as poucas brincadeiras vividas pelas crianças e revividas em suas lembranças; no ar nas caçadas de passarinho.

Na narrativa de Natanael, percebi outra forma de se relacionar com a natureza, outros saberes, um universo simbólico que precisa ser compreendido a partir de uma lógica diferenciada, totalmente distinta da lógica cartesiana da modernidade. Ele marca a singularidade de sua relação com a natureza por meio de seu discurso, que representa uma valiosa forma de expressão do seu posicionamento diante da infância que tinha. O espaço/brincadeira de Natanael foi construído a partir da referência de identidade maior que o menino da roça possuía que era a natureza, utilizando-se de todos os recursos que lhe era possível para a produção desse lugar de onde fala.

Nesse momento da infância e da inserção no mundo do trabalho e da escola, Natanael é diferentemente posicionado, ocupa outros lugares discursivos, fala do lugar de quem é "senhor" da natureza e do lugar daquele que consegue extrapolar as regras impostas por uma educação familiar rígida e pautada apenas no trabalho. O conceito de posicionamento (HARRÉ E VAN LANGENHOVE, 1999, apud LOPES, 2003) é, portanto, central neste estudo para a compreensão de como reconstruímos nossas identidades sociais por meio do discurso. Posicionamento é entendido, assim, como um ato discursivo por meio do qual os participantes são localizados provisoriamente em um discurso específico a partir de suas identidades. A forma como nos posicionamos e somos posicionados no discurso é fundamental para a compreensão de quem somos no mundo social, uma vez que mobilizam nossas subjetividades e o outro com o qual também somos posicionados. No caso específico de Natanael, ao falar da infância, ele traz situações particulares em que esteve situado em

múltiplas posições como produtor de discurso, sendo também constituído pelo posicionamento dos colegas, da família, dos vizinhos e dos diversos espaços discursivos que fizeram parte desse momento de sua vida, em uma multiplicidade de vozes em interação. Segundo Hall (2003), a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada.

O sol brilhava bastante, poucas nuvens no céu, a poeira da estrada de terra levantava aos poucos, passarinhos de beira de estrada se espantam com o relinchar do cavalo, borboletas coloridas revoavam sobre uma casa simples em cujo avarandado, Jaciel narra sua infância:

> *Quando eu era pequeno, eu era um meio traquino, fazia muita malineza. Brigava um bocado, morava perto de Cleverton; nós já brigava um bocado quando era pequeno. Nós morava lá perto. Tinha um irmão também que eu brigava mais ele, era um pau danado, era uma surra arruinada. O velho, meu avô, caprichava. Nós brincava de tanta coisa, brincava mais os primo lá que morava tudo perto. Sabe qual era a brincadeira? Pegava um, dizia que era o boi, e o outro corria e pegava no short do outro, saía correndo e picava ((jogava)) no chão para derrubar. Desde pequeno, eu montava em animal. Trabalhava, ia ajudava montava em animal. Eu aprendi a trabalhar na roça, quando era pequeno, sob as ordens do meu avô. Quando eu era pequeno mesmo, eu ia pra roça: plantava mandioca, jogando as mandioca, plantando feijão. O velho ((avô)) brigando pra não plantar errado. Aprendi logo que feijão se planta só três caroço. "É TRÊS CAROÇO" – quando plantava mais de três, o velho endoidava; não podia afundar demais as covas do feijão, do milho: tudo tinha que ser certinho, como se fosse medido, porque ele já ensinava assim a forma certa da coisa, sabe, as base certa pra plantar. Se plantar mais de três, embassoca: nasce uns sôbe os zôzotro e não pode ser cinco não. A base é três caroço de feijão pra ele poder dá de verdade. Se você bota cinco caroço, como eu fazia, é demais porque ensombra, ele não carrega pra dá, fica um no outro. Coloca os três, porque, se um falhar, tem os outros. Era pra ser sempre assim. Eu ficava na roça trabalhando, só trabalho leve, eu era meio preguiçoso, não gostava de trabalhar. O velho me botava pra trabalhar: "Ei, tô com dor de cabeça, vou em casa tomar um remédio". Corria pra casa. Isso era com sete e oito anos. Aí eu corria pra casa, ficava lá dando maçada pra não chegar na roça cedo, eu era preguiçosinho. E outra coisa foi a escola que eu comecei com nove anos, que marcou também a minha infância, pois lá minhas recordação é do recreio que tinha muita brincadeira com os colega; a gente também aprontava, e a professora colocava de castigo. Na minha infância mesmo, tinha que se dividi no trabalho e na escola... isso até hoje.*

Diferentemente de Natanael, Jaciel afirma ter tido uma infância. Uma fase marcada por peraltices, trabalho, escola, brincadeiras e invencionices da roça. Há na fala de Jaciel, assim como em todas as outras narrativas, uma crença na qual o trabalho que fazia era o mínimo, coisa insignificante, "*serviço leve*". E, na maioria dos casos, o leve significava plantar, capinar, coivarar, semear, ajudar a prender animais, acordando cedinho com o raiar do dia.

Jornadas de quatro, seis ou oito horas de trabalho sob o sol quente ou até mesmo sob a garoa. Instaurado numa formação discursiva na qual existe a compreensão de que o lavrador inicia seu trabalho cedo, como sinônimo de dignidade, pegar na enxada ainda menino e menina para ajudar no sustento de casa, passa a ser um discurso fundador no meio das pessoas que moram na roça e com ela convivem. A norma é a de que desde cedo todos trabalhem em torno e sob as ordens do pai ou da mãe, seja nos serviços caseiros e do terreiro, seja no trabalho produtivo da lavoura ou da pecuária. O trabalho precoce e obrigatório dos filhos e filhas, sob a tutela dos pais, é definido como um ensino. Mas o trabalho não é apenas a situação primordial do exercício do ensino da criança da roça. Conforme Carlos Brandão (1999, p.39) o trabalho é "[...] tanto o horizonte social e econômico para o qual "se ensina", quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa [...] não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passam invariavelmente pelo desejo do trabalho".

Acompanhar e seguir os ensinamentos do avô, aprender na lida os saberes da lavoura, "plantar dois caroços de feijão e não três", *"não podia afundar demais as covas do feijão"*, pequeno ainda, mas sendo ensinado como um lavrador que se inicia cedo na semiótica da terra, no discurso produzido sob as áridas terras do sertão nordestino, Jaciel focaliza muito em sua narrativa a figura do avô. Conforme Murray (2000) "[...] Os avôs sabem de muitas coisas. Os avôs guardam a infância na memória. Com seus rios azuis, suas ruas de barro, chapéus, cavalos, lampiões. Um mundo tão antigo que já quase não cabe mais nesse nosso mundo [...]". Este fragmento ilustra a rota da experiência narrativa de Jaciel junto a seu avô, no trabalho da roça. Nele vemos valorizada a memória, que tem na figura do neto o compromisso com a valorização da sabedoria enraizada por seus inúmeros ensinamentos. Sua infância também é marcada pela chegada da escola aos nove anos de idade, trazendo recordações de castigos da professora a brincadeiras coletivas no recreio.

A infância traz personagens, evocação a diferentes pessoas como avô, tios, irmãos, professores; no caso de Mauri, o único irmão tem uma implicação muito grande no início da sua infância, uma vez que foi a pessoa - na época também uma criança - que ficou cuidando dele durante o período que sua mãe saía para o trabalho na roça até que ele pudesse ter idade de ser levado para a "lida" com seu irmão. Mauri traz recordações fortes das dificuldades passadas nesta época, lembranças de uma criança de dois/ três anos de idade:

E minha infância é como falei lá no colégio: não foi muito boa não; nós era humilde. Minha mãe saía pra cortar licuri, e meu irmão ficava me olhano. Quando eu chorava, ele enfiava farinha com rapadura. Ele empurrava farinha com rapadura para encher minha barriga. Quando mãe chegava, só me achava chorando. Esta história da farinha com rapadura marcou bem minha infância; é por isso que eu gosto de rapadura até hoje. Eu, se sentar na mesa e não tiver farinha, eu não como.

Mauri fala de uma "não-infância", construída a partir de trabalhos na lavoura, no corte do licuri, na criação dos animais, colocando água para abastecimento da casa. O tempo era o tempo de atividades que ele não considerava como trabalho. Conheceu as poucas brincadeiras que teve aos cinco anos de idade, as quais também eram vividas no espaço da natureza que tinha na roça; juntamente às brincadeiras vieram as brigas de infância. As dificuldades financeiras, a necessidade de ajudar os pais no trabalho da roça, pouco contato com outros lugares, apenas na feira livre; tudo isso mostrava que havia na infância um reduzido círculo de convivência social o qual se baseava na família e nos poucos vizinhos que tinha.

Minha infância não aproveitei quase nada, não. Não trabalhava não, só ia cortar licuri com seis anos, mais ou menos. Eu ia cortar licuri mais minha mãe: ia muntado ne um jegue, ela ia cortano licuri, e eu ia chupano dendê pra passar a fome... a gente cortava licuri o dia todo. Eu, quando era pequeno, botava água de jegue, até hoje eu boto; lutava com o gado também mais pai, toda a vida eu gostei de lutar com o gado, prendia, tirava leite, batia remédio nos carrapatos, essas coisa. A gente prendia o gado três horas da tarde pra tirar o leite seis da manhã. E também plantava, pegava na enxada, plantava milho, feijão, mandioca, até hoje a gente planta mandioca. Tudo eu aprendi quando eu era pequeno. Eu só vim brincar depois dos cinco anos que eu comecei a brincar de bola, esconder, chicotinho queimou, caçava passarinho, aqui na frente era tudo mato ainda, corria um bando de passarinho, brigava muito também. Tinha um menino do Pé do Morro que era meu parceiro de briga... era todo dia. Não saía também; quando saía, era no Pé do Morro e voltava, só de vez em quando, ia na feira. Ia na feira montado, eu me lembro que já fui até dentro dos caçuá, ia com meu pai e minha mãe montado de jegue, cavalo, carroça e tinha vez que eu ia de caçuá.

Mauri descreve sua infância a partir das atividades realizadas no trabalho da roça. As brincadeiras eram poucas, mas as atividades de trabalho eram várias. Há nessa construção discursiva um lugar de inscrição simbólica do trabalho na memória desse menino, ao se reportar à infância - esse é o elemento que circunscreve toda sua narrativa. Sua infância foi privada das atividades lúdicas, revelando em seu discurso uma criança precocemente voltada para o universo da vida adulta. A falta de recursos para a sobrevivência na roça e a construção de um discurso em que a criança desde cedo deve ter contato com a "lida" diária retiram das

crianças os espaços/brincadeiras e os leva a trabalhar para ajudar a família, sacrificando-lhe a infância.

Jucivalda foi uma menina muito arteira, trabalhava, brincava e brigava com os seis irmãos que tinha. De boneca de pano feita pela tia a simulações de argolinhas, Jucivalda relata com muito entusiasmo este momento de sua vida:

> *Eu tive bem uma infância... assim, de brincadeira... sempre na escola, a gente brincava em casa. Quando mainha saía mais papai, que deixava a gente com as tarefa de roça, nós cuidava logo cedo, e a gente brigava também. Eu trabalhei de enxada, trabalhei na roça desde os sete anos às vezes; tinha fumo pra quebrar a gente ia quebrar mamona, alguma coisa assim. A gente, plantava, sameava fumo, tapava as covas de fumo, que tem que tapar pra depois a gente plantar saia sameando, jogando os pezinho de fumo nas covas tapada, que era pro pessoal vinha atrás enterrando, eu só não lutava com o gado. O licuri, nós quebrava; nós era pequenininha, mas a gente conseguia quebrar. No sábado, a gente ficava em casa ia ajudar mainha a cortar, e papai, que vinha pra feira. A gente trabalhava até sábado e domingo, era uma batalha. Papai saía e deixava a gente cuidando da roça, ele dizia assim: "Ó, amanhã é pra vocês fazer isso". Ele não ficava no pé, não, ele saía e deixava a gente lá. A gente cuidava mesmo; aí a gente fazia campinho de bola no meio da roça com nossos irmãos. A gente brincava de bola e depois pegava um ingaço de licuri e ficava varrendo assim pra ele não vê que a gente tava brincando lá na roça, porque lá era pra trabalhar, não era pra brincar não. Outra hora, fazia aqueles cavalos de pau: botava dois paus assim... e dizia que era o lugar da argolinha; botava rodinha assim... e a gente brincava também disso; brincava de bola, de cair no poço, um monte de coisa... macaco, capitão, um monte de coisa mesmo. Trabalhei muito e brinquei muito quando era pequena. Brincamos muito de boneca; chamava as amigas, vizinhas, primas, irmãs. Era bonecas de pano; minha tia fazia e dava pra gente. Já tinha as casinhas, já fazia as camas do que a gente encontrasse... a gente fazia as caminha e a casa toda. De criança aproveitei muito, quando era criança. Quando minha vó saía pras missas, carregava a gente; naquela época, a gente participava da igreja católica: tinha uma capelinha lá no prédio; dia de domingo, a gente gostava muito. A gente ia tudo impiriquitada pra igreja. ERA BOM! Ia padre, tinha missa, a gente fez catequese. Tinha a quebra de licuri também quando a gente era menina a gente ia muito, tinha as batas de milho esses negócio era bom. A gente se divertia, só ia mesmo pra ficar do lado de fora brincando de bandeirinha, com a lua bonita, de eú. Era bom! Antigamente na roça era bom. A gente tinha uma casa de farinha também; era muito divertido ouvi as história na casa de farinha. [...] EU SINTO SAUDADE DESSA ÉPOCA!!!*

Ao apresentar as diferentes atividades que desenvolvia na roça, Jucivalda mostra os lugares distintos para as meninas e meninos naquele espaço. Ela não realizava a "lida" do gado, atividade tida como masculina, segundo os acordos simbólicos estabelecidos na família; o trabalho com o gado exige força, coragem, bravura – características encontradas nos homens. As mulheres limitam-se a cuidar de animais de terreiro que não exigem tais características. Outro elemento apresentado na narrativa de Jucivalda é o espaço da roça como lugar

exclusivo do trabalho. Não há permissão para brincadeiras; era necessário subverter a ordem do pai; escondida, brincava nas horas livres na própria roça, no espaço do trabalho. Era o espaço/trabalho/brincadeira uma tríade não permitida, pois diziam que "*a roça era pra trabalhar, não era pra brincar*" (mesmo quando esses trabalhadores e trabalhadoras fossem crianças de cinco a sete anos). O trabalho ocupava a maior parte do tempo, de segunda a sábado e durante todo o dia, inclusive à noite quando tinha ouricuri para "tirar". Ela lembra do cansaço que isso representava na sua vida.

Em suas recordações aponta outros espaços/brincadeiras que se configuravam em saídas para a igreja com avó, uma vez que a missa no espaço rural torna-se um evento festivo que reúne as famílias da região para a celebração religiosa. É um espaço de movimento, de encontro. As quebras de licuri e as batas de milho eram outros espaços que possuíam essa característica de locais de lazer, possibilidade de ruptura com o universo reduzido na infância ao trabalho e a pouca sociabilidade entre os sujeitos moradores da roça, já que as festas na roça permitem a vivência do indivíduo como sujeito coletivo, participante dos símbolos culturais que organizam e dão sentido à vida em grupo. Um terceiro espaço apresentado por Jucivalda, em sua história de infância, foi a casa de farinha, local historicamente marcado na roça pelas famosas reuniões para contação de "causos" - são as rodas de conversa que fortalecem muito o imaginário dos moradores daquele lugar. Histórias de assombração e de animais eram gêneros da literatura popular preferidos, os quais para as crianças têm um lugar especial na constituição do imaginário infantil, tornando-se um dos poucos momentos de prazer literário nessa fase. Na subjetividade presente no discurso de Jucivalda, as manifestações dessas práticas sociais presentes nos diversos espaços/brincadeira serviram na construção de sua identidade social. Assim, as implicações de Jucivalda com suas lembranças, com sentimento de saudade e com forte relação com sua infância, caracterizam seus processos identitários na infância.

> *Tem uma coisa da infância que eu não esqueço: a dificuldade pra estudar. Eu mesma comecei com sete anos com minha vó, porque ela me alfabetizou em casa. Era muito difícil porque a gente tinha que trabalhar na roça e não dava tempo ficar indo pra escola. [...] Eu sei que os pais da gente tinha esse negócio "VAMO TRABALHAR! VAMO TRABALHAR!" – não tinha essa prioridade que os pais tá dano pros filhos hoje: o filho vai estudar. Hoje em dia, tem de tudo: é transporte, é coisa de... vem verba de governo, e antigamente não tinha nada disso: a gente quebrava licuri e fazia tudo pra gente comprar lápis, borracha, livro, caderno; já hoje em dia tem criança aí que a gente vê que os pai adula pra ir pra escola e não*

quer nada da vida. Já eu queria ter antes dessa infância que o pessoal tem hoje pra estudar que talvez eu não tava arrependida de ter parado meus estudo tão cedo.

Jucivalda fala da sua relação inicial com a escola na infância, seu processo de alfabetização realizado com a avó, pelo fato de que o trabalho na roça não conseguia dedicar-se aos estudos, deixando de freqüentar uma escola que ficava próxima a sua casa. Isso é muito enfatizado em sua narrativa, quando diz "*Tem uma coisa da infância que eu não esqueço: a dificuldade pra estudar [...]*", atribuindo a falta de prioridade que os seus pais davam ao estudo dos filhos e filhas, e a falta de recursos para estudar ao fato de ter desistido vários anos da escola.

A história de Jailton também não foi diferente; o trabalho esteve sempre presente em sua infância, e o estudo chegou bem mais tarde, aos dez anos de idade, quando foi possível para a família abrir mão de sua força de trabalho para deixá-lo livre um período para estudar. Como mais velho da família, Jailton sempre teve um lugar significativo no trabalho da roça - desde muito cedo foi para "lida" com o pai; mesmo quando não ia fazer nenhuma atividade na roça, o pai o carregava. O trabalho é considerado uma atividade dignificante que valoriza o homem.

Eu sempre morei na roça. Com uns seis anos, comecei a trabalhar na roça, junto com meu pai, capinando; ajudava ele a arar terra, capinar na roça com enxada, serviço de roça que ele tava fazendo, eu tava junto; sempre ele levava eu pra roça com ele; outra hora não fazia nada. Outra hora ia pra roça, ia mais ele e ficava lá mais ele, não trabalhava, mas ficava junto com ele. Ele me chamava e eu ia. Era da roça pra casa. Como meus irmãos era mais novo, aí o mais velho era eu, aí sempre levava eu com ele. Até pra feira vinha bem pouco (era mais difícil); não era sempre que vinha pra rua, na feira não. Eu me criei na roça e foi aqui na roça que aprendi quase tudo o que eu sei e o que eu sou hoje. No roçado, no curral, em todo lugar que a gente vive na roça a gente aprende a trabalhar na roça. Quando eu era pequeno, que tinha dois anos, eu fiz uma aventura que quase eu morro. Minha mãe saiu pra roça pra trabalhar mais meu pai; largou eu dormindo umas dez horas do dia; aí ela largou um candeeiro de roça debaixo do fogão. Aí eu acordei chorando: cheguei, peguei o candeeiro debaixo do fogão, tirei o pavio e botei na boca. Quando ela chegou, eu tava chupando. Eu desmaiei, quase morro. Aí minha tia me deu leite e me salvou. Quando minha mãe chegou, eu tava ainda com o pavio engasgado. Com dez anos, eu me mudei de lá da Várzea Cumprida, onde a gente morava e fui pra outra localidade que tinha escola e lá foi bem melhor: eu comecei a estudar.

A infância para Jailton tem um novo "tom" com a chegada da escola; o universo apenas do trabalho com poucas brincadeiras com os irmãos, não ilustram as suas lembranças da infância. Como filho mais velho, foi conduzido logo cedo para o lugar e a presença do pai na roça, o

qual o levava para a "lida", mesmo que fosse para não fazer nada, apenas o observar. Jailton fala com descaso de sua infância, nota-se desprezo e/ou distanciamento sobre o que ocorreu naquele período; são explicitadas histórias fortes (acidente com o candeeiro), brincadeiras sem graça; revela relação apenas com o irmão e a não existência de escola na região que morava são fatos abordados por ele, indicativos de um momento de sua vida que parece não lhes trazer recordações agradáveis. O que fica de sua infância em seu discurso é um lugar de constituição do trabalhador, a sua memória discursiva (o já-dito) e o não dito em seu discurso denotam a infância como o espaço formador do trabalhador rural que hoje ele é.

Driblando o trabalho, surge uma infância marcada por muita travessura no curral, no pasto, no terreiro, nos espaços/brincadeiras e nos objetos/brinquedos construídos por Marcelo por meio de uma construção simbólica do que tinha na roça e do que produzia em seu imaginário. Ele apresenta o seu percurso embebido pela subjetividade revelada em sua narrativa:

> *Eu nasci e me criei na roça, a infância foi sempre na roça. Eu gostava de beber leite de cabra, comia cambreche, um leite tirado do peito da vaca, cru com farinha. Eu brincava sozinho, não tinha irmão. Eu tenho irmã, mas não morava lá. Eu brincava de curral, curralzinho com licuri, búzios, montava em cavalo. Tinha vizinho, mas eu não saía. Fazia muita travessura também. Vinha pra feira; meu pai me trazia sempre. Eu lembro que uma vez pai mandou pegar um cavalo; cheguei lá, e o cavalo tava enganchado; eu fui tirar o pé para desenganchar... e levei um coice! Abriu minha cara e caí desmaiado... quase morro. [...] Minha infância na roça foi maravilhosa, brinquei de muitas coisas: brinquei com cavalo, com boi, com bezerro. Quando eu era pequeno, eu era muito danado. Eu lembro que, quando eu fui pra escola, um dia eu botei um sapo dentro do filtro e depois descobriro. Quando eu era pequeno, eu trabalhava na roça muito pouco, que meu pai não deixava eu trabalhar não. Eu prendia os bezerro, ajudava a tirar o leite, desde os seis anos. Com dez anos, eu já tomava conta de um curral sozinho. Eu plantava também, plantei muito com meu pai: feijão, milho, mandioca; colhia também, ia pra casa de farinha. Acordava cedinho, sempre acordei cinco horas da manhã e dormia sete horas da noite, trabalhava até o sol ir embora.*

A infância para Marcelo foi recortada por peraltices, sempre ao narrar fatos de sua infância seja no trabalho, na escola ou em família, ele recorda as travessuras que circunscreveram a sua história de infância. Outro fator preponderante em sua narrativa é a sua concepção de trabalho, assim como para vários sujeitos desta pesquisa, o qual consiste em tomar as responsabilidades da roça sozinho, ou seja, acompanhar o pai, ajudando-o durante todo o dia na roça, não constitui um trabalho. As formações discursivas apresentadas nesse discurso demonstram um lugar da relação de trabalho que a família constrói como resultado de uma

produção coletiva do lugar da criança no espaço da roça. Para as pessoas que moram na roça, a criança deve aprender desde cedo a "lida", para não correr o risco de ser preguiçoso, malandro, vadio. Trabalhar é uma honra, demonstra honestidade, valor, independentemente da idade. Colocá-los no trabalho cedo é indicativo de uma aprendizagem mais significativa do futuro trabalhador ou trabalhadora. A rotina da roça na vida de Marcelo sempre começou cedo; mesmo na infância os hábitos e horários dos ritos rurais foram mantidos. O trabalho começava no raiar do dia e encerrava com o pôr-do-sol.

Na casa de Roniere, na Fazenda Santa Rosa, tomávamos coca-cola gelada no avarandado ao lado de um grande umbuzeiro, ouvindo rugidos dos animais que por ali passavam, enquanto que, no interior da casa sua mãe e sua irmã assistiam à televisão. Nesse espaço mesclado pelas inovações que algumas roças passam a ter com a chegada da eletrificação rural e com as produções oferecidas pela própria natureza ao espaço da roça, Roniere narra momentos de sua infância:

> *Minha infância pra mim foi ótima, que a gente saía, brincava bastante de luta, fazia malineza no quintal dos outros, tirava amendoim na roça de um vizinho. Era uma comédia. Brincava também de se esconder, do cuscuz que era um monte de terra com um pauzinho no meio aí ia com o pé espalhando a terra e quem derrubasse aquele pau levava murro. Era ótima essa brincadeira. Divertir muito quando eu era criança. Gostava de caçar passarinho com badogue, fazia curral com gude, pegava muito passarinho e criava em gaiola. Eu sempre morei na roça com minha mãe, um irmão e uma irmã. Eu tinha saudade de vê meu pai que ele trabalhava lá em São Paulo e eu só morava com minha mãe lá na Santa Rosa eles são separados. Quando eu nasci eles vivia juntos, depois separou, não deu certo. Depois ele voltou, hoje ele mora perto da gente. E tive contato cedo com a escola porque minha mãe era professora e ensinava em casa. Eu quando era pequeno, com uns sete ano, trabalhava na roça bem pouquinho, tentando ajudar o pai, mas não sabia direito, ele mandava embora. Eu era assim fogo de palha pro trabalho. Depois ele ((o pai)) foi embora pra São Paulo e eu fiquei aí passei o resto da infância. Aí quando foi com treze anos passei a trabalhar certo pra ele.*

A narrativa de Roniere sobre a infância é delineada por brincadeiras construídas no espaço da roça, por pequena inserção no trabalho da roça e por sua relação entremeada pela ausência do pai. Distante do pai desde a infância, ele sempre ressalta esse aspecto em sua história de vida. Há também em sua fala uma relação forte com o espaço da natureza, suas brincadeiras são construídas a partir dos elementos que encontra nesse local, demonstrando um aproveitamento desse período de sua vida justamente pelo contato efetivo que teve com a natureza. A escola chega cedo na vida de Roniere, já que sua mãe era professora, e era em um cômodo de sua

casa que funcionava a escola. Assim, o espaço escolar aparece em sua vida desde muito pequeno, em um primeiro momento, como expectador do trabalho desenvolvido pela mãe e como morador do espaço improvisado da escola, e logo depois como aluno.

Podemos perceber nas narrativas que, apesar do trabalho constante na lavoura, na criação dos animais, nos serviços domésticos, com a responsabilidade da escola, os meninos e meninas também brincaram, sendo vários os brinquedos e brincadeiras que surgiram em seus relatos. Durante o curso de extensão "Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversa sobre identidades", solicitei que listassem os brinquedos e brincadeiras que estiveram presentes na infância da/na roça, dentre os quais destacaram-se: o garrafão, macaco, chicoutinho queimado, eú, bambolê, pião, cuscuz, bila, pula corda, cair no poço, a bandeirinha, bola, gude, pião, cuscuz, corda, o cavalo de pau; os carro de palha de sisal, de lata de óleo, a gangorra, salada de fruta, a boneca de pano, o capitão, boleado, soldado, a sete pedras, cassarinha, bandeirinha, o dominó, bom vaqueiro e boca de forno; brincadeiras com pneu, cordas e latas.

Os sujeitos desta pesquisa foram por meio da memória discursiva, reconstituindo os efeitos de sentido produzido em suas infâncias, sendo construídos na "lida" das lavouras, nas brincadeiras criadas com o próprio espaço da natureza e na escola. Eles demonstram em suas narrativas a convicção da importância que a criança tem no sustento da família da roça, constituindo-se em trabalhadores precoces que também estudam. O brincar junto com o trabalho infantil e com a escolarização fez parte da infância de todos e todas e esses relatos apareceram em uma mistura de oralidade, memória e subjetividade. Em suas histórias, eles buscavam os vestígios de meninos e meninas por meio dos diversos movimentos, os múltiplos espaços e tempos que constituíram os ecos de infância em suas identidades.

3.3 ESPAÇOS E TEMPOS NA ROÇA

> *A gente aqui na roça vive sempre no roçado, no pasto, em casa, na feira lá na rua, na igreja, na comunidade, nas reuniões de sindicato, na escola.[...] agora a maior parte do tempo é na terra mesmo.*
> (MAURI, 2007)

Ao tratar de identidades de alunos e alunas da roça, retomando o lugar da família, da infância, do trabalho, não poderíamos deixar de discutir os espaços e tempos da roça, uma vez que são

categorias discursivas que retomam a constituição de formação contínua, fluída, identitária de cada sujeito em suas narrativas. Conforme Elizeu Souza (2006, p. 117) "[...] as narrativas expressam os tempos e espaços [...] como forma de localização e assunção de pertença a determinados grupos, lugares e pessoas. A escolha que fazemos, desde a infância, das pertenças reais e simbólicas, são enfocadas nas narrativas em seus diferentes momentos." Nesse estudo, o espaço e o tempo na roça são frutos das relações tecidas, especificamente, entre o indivíduo e a natureza. Como o que se produz para sustento familiar, na roça, é obtido na natureza, os espaços e tempos da vida e do trabalho ainda são, em uma larga medida, os da própria natureza. É o tempo de colher, plantar, é o calendário sanzonal, entressafras; é o espaço da plantação do feijão, do milho, da mandioca, do roçado, do pasto. Podemos pensar essa relação também a partir da perspectiva de Giddens (1991, p. 27).

> Nas sociedades pré-modernas, espaço e tempo coincidem amplamente, na medida em que as dimensões espaciais da vida social são para a maioria da população e, para quase todos os efeitos, dominadas pela "presença" - por atividades localizadas. O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros "ausentes", localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a "forma visível" do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.

Partindo dessa perspectiva, a identidade é entendida aqui como uma síntese espaço-temporal e histórico, em uma interface entre a objetividade e a subjetividade produzida pelos sujeitos da pesquisa em sua própria comunidade. Assim, pensar as identidades produzidas pelos alunos e alunas da roça que estudam na cidade nos remete a pensar nas relações espaço-tempo como construções percebidas e praticadas discursivamente por esses sujeitos sociais.

Como aponta Menezes (1987), "ser de um certo lugar" não expressa necessariamente vínculo de propriedade, mas sim uma rede de relações, com base na qual o espaço pode funcionar como suporte de inter-relação, de organização de sentido. Sendo assim, as andanças de um sujeito, em seus sucessivos deslocamentos, constituem um contínuo processo de transformação dessas relações que podem ser construídas sobre múltiplas bases, e que não necessariamente são "medidas" pelo lugar de origem. Assim, os novos estudos sobre as ruralidades têm possibilitado argumentar que falar do rural não significa reportar-se apenas a

um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali a partir de vários elementos, como pertencimentos, deslocamentos, posicionamentos, subjetividades.

> *[...] Pra mim a roça é um lugar que vai está sempre comigo, porque eu nasci lá, né. Mas mesmo na roça eu tenho contato com outras coisas de outros lugares. Eu ando por outros lugar. Minha maneira de ser, de vestir, de falar hoje já tá bem mudada da forma totalmente da roça que eu tinha antes, pois hoje já conheço outros lugar e já é outro tempo.(MARCELO)*

Marcelo, ao se reportar ao lugar da roça, mostra a possibilidade de movimento que há em sua constituição com sujeito da roça; ele apresenta-se como indivíduo que possui elementos do espaço de origem, mas que este foi se alterando nos diversos espaços e tempos construídos ao longo de sua vida. Ele traz à tona, em seu relato, a fala de Riobaldo em Grande sertão: veredas "[...] Eu sou donde eu nasci. Sou de outros lugares [...]" (ROSA, 2006, p. 290), percebendo as misturas que existem nos espaços e tempos que constituem suas identidades. Marcelo apresenta a noção de espaço como um lugar híbrido, ratificando, em suas narrativas, as palavras de Certeau (1994, p. 202) ao dizer que "Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. (...). Espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é um lugar praticado". Logo, é a partir dos espaços da roça e/ou em outros espaços sociais que o aluno e a aluna da roça (autores/atores, autoras/atrizes deste trabalho) constroem seus modos de vida, ou seja, organizam a vida pessoal e social e as suas relações familiares e de trabalho, produzem seus saberes, inscrevendo a noção de espaço em uma trama de relações e lugares.

A partir da década de setenta, através dos estudos desenvolvidos pelo Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola (CPDA), surge uma nova abordagem na interpretação do espaço rural; constrói-se uma problematização diferenciada do rural com vistas à pluralidade. Conforme Moreira (2002, p.198):

> Falar em culturas rurais, identidades rurais e ruralidades, bem como em territorialidades e localismo [...] não é falar em determinações geossistêmicas da sociedade, mas, sim, nas condições de possibilidades ecossistêmicas da existência de comunidades. Nesse sentido [...] poderíamos falar em ruralidades tropicais, distintas de outras ruralidades. No Brasil teríamos ruralidades nordestinas, amazônicas, litorâneas, sulinas, serranas, planaltinas, dentre outras.

No presente trabalho, concebo a ruralidade como uma construção social específica no conjunto societário, compartilhando com abordagens mais recentes que entendem que os estudos sobre a ruralidade devem destacar que se está tratando de "um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico" (MARTINS, 2001, p. 10). Essa singularidade está presente nos estudos atuais de Wanderley (2001), para quem a ruralidade/o rural deve ser conhecido nos seus termos e não se referindo à cidade, como sua periferia espacial precária, dela dependendo política, econômica e socialmente, apresentando uma leitura do rural como espaço singular e ator coletivo. Em favor do reconhecimento do rural na contemporaneidade, a autora identifica a ruralidade como uma construção histórica, o rural como um espaço diversificado; o desenvolvimento rural como um novo compromisso institucional e a emergência de uma nova ruralidade, permitindo-nos identificar várias ressignificações do rural, novos atores e atrizes e novas disputas discursivas.

Assim, as reflexões sobre a ruralidade na atualidade exigem o reconhecimento do rural, tanto nas suas relações com o urbano, como segundo as suas relações internas e específicas. A possibilidade de se estudar novas ruralidades supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações desse espaço rural, entendido, ao mesmo tempo, como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade).

> Não é mais aceito falar de um rural exclusivamente agrícola ou de um urbano que não inclua também possibilidades de construção de identidades rurais [...] as fronteiras se cruzam e se deslocam conforme a dinâmica de preocupação dessas áreas por novos atores sociais. As fronteiras entre os territórios são, neste sentido, móveis e podem até mesmo ser deslocadas de uma espacialidade física. Isso quer dizer que os indivíduos podem expressar o seu vínculo com um determinado território (sua identidade territorial) mesmo estando fora de sua referência espacial. É o caso da manifestação de práticas culturais entendidas como rurais em espaços definidos como urbanos e vice-versa. (CARNEIRO, 2005, p. 10)

Nos estudos desenvolvidos por Veiga (2002), a noção de ruralidade também toma outra proporção, uma vez que o autor apresenta alguns elementos específicos (tamanho, densidade populacional e localização), presentes em pequenas cidades do interior brasileiro, como característicos de ruralidade, afirmando que o Brasil é menos urbano do que se imagina. No

que se refere a Serrolândia, ratifico as palavras do autor por considerá-la um espaço com características rurais, porém apresento-a nesse estudo no binômio roça/cidade, utilizando-me da noção de cidade construída pelos moradores e moradoras da região nas suas práticas culturais, os quais tomam os pequenos núcleos urbanos como espaços diferenciadores de formas de ser e estar no mundo.

Diante das discussões sobre as novas ruralidades, das possibilidades de ressignificação do rural e dos discursos que o constituem como um espaço de sentidos e significados, a roça surge neste trabalho como categoria teórica pelo fato de carregar em si toda uma polissemia e uma construção histórica/epistemológica que marca os espaços e tempos no cotidiano de alunos e alunas que compõem esta pesquisa. Concebida neste trabalho a partir de Fábio Santos (2006, p.92),

> [...] a roça é um rural específico, um rural retalhado em pequenas ou mesmo minúsculas propriedades, destinadas à agricultura de subsistência. Propriedade, lugar de trabalho, de labuta, onde, em conjunto, a família lavra a terra e dali tira o seu sustento, e, ao mesmo tempo, plantação, fruto da lavra da terra, lavoura, a roça, é, digamos o paradigma de uma forma de vida marginal que define as populações rurais empobrecidas.

Na roça, o termo local e seus derivados podem ser conceituados como um espaço particular delimitado, observado o conjunto das relações sociais baseadas fortemente em amplos laços familiares e tempo de residência. Para os sujeitos pesquisados, a identidade está ancorada nesse local específico, fortalecida com associações simbólicas e interações cotidianas. Segundo Bachelard (1974), o espaço pode ajudar a restituir as imagens e a entender a amplitude, a força do ser, o sentido da subjetividade – é como podemos perceber no relato emocionado de Jucivalda ao falar do lugar da roça em sua vida.

> *Pra mim, a roça faz parte de mim, não é só uma questão do lugar: é que parece que fica entraiado na gente tudo que a gente vive aqui. O pasto, o terreiro, a roça... mesmo tudo tem história da gente. Você anda pelos lugar... é como se fosse um filme: você tá lá no pé de feijão, na mandioca, no milho, no terreiro varridinho, na cerca.*

Nessa relação socioespacial vivida na roça, estabelece-se também uma tensão entre o "global" e o "local" na constituição das identidades dos alunos e alunas da roça, pois "as identidades [...] representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares. Elas representam o que algumas vezes é chamado de uma forma *particularista* de vínculo ou pertencimento." (HALL, 2003, p. 76). Porém, as relações espaço-tempo contemporâneas ressignificam o passado, atribuindo sentidos ao presente, assim como carregam a possibilidade de construção de espaços desterritorializados. Nesse caso específico da roça, compreendemos que o local subverte a posição hierarquicamente inferior colocada frente ao global, ele está contido no global, mas não necessariamente lhe pertence.

Boaventura Santos (2002), procurando entender a globalização contemporânea, inicia sua análise pela desconstrução da globalização hegemônica, desnaturalizando-a. No detalhamento de sua análise procura compreender o complexo exercício da hegemonia e de suas legitimações discursivas. Ao desdobrar sua narrativa analítica, procura visualizar as relações do local e do global, em suas formas e discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. O autor postula que o processo de globalização dilui as fronteiras das dimensões política, econômica, social e cultural. Dentro de cada uma delas e na relação entre elas, confrontam-se campos complexos de conflitos, que desautorizam análises simplistas, e dos quais resultam diferentes globalizações de diversas ordens – políticas, artísticas, culturais, tecnológicas, econômicas etc. – bem como experiências de poderes hegemônicos e contra-hegemônicos. Tais campos, como verdades, carregam discursos, dinâmicas e interesses díspares e contraditórios. As tensões do local e do global parecem apontar para valorizações contraditórias de práticas sociais e culturais transnacionais (globalizadas), nacionais e regionais (localizadas).

Lobo (2005) também aponta para os significados trazidos na relação espaço-temporal, a partir das relações estabelecidas através da globalização.

> Os indivíduos constroem seus discursos a partir desses "lugares" e "tempos" sociais e culturais em que vivem. Entendendo que toda produção de significados, além do eixo espaço-temporal, está implicada em relações de poder. [...]A globalização coloca em cheque o arquétipo do eterno retorno, pois inaugura uma pluralidade de centros, como diferentes instituições, campos sociais distintos e contextos fluídos e virtuais. Assim, a identidade se objetiva em diferentes momentos, assumindo uma característica de síntese, a depender do contexto e ao longo do tempo [...] (LOBO, 2005, p.100).

Nesses termos, as transformações da ruralidade nas sociedades contemporâneas se expressam não apenas em novas configurações socioespaciais (devido aos interesses dos novos atores sociais que aí se estabelecem e à expansão das atividades econômicas alternativas à agricultura), mas também nas novas identidades sociais que emergem de relações conflituosas resultantes da disputa por imagens e interesses distintos sobre esses espaços. Tais processos constroem práticas e saberes econômicos, culturais e políticos que compõem espaços de vivências globais e locais, colocando em tensão identidades múltiplas as quais carregam elementos de ruralidades na alimentação, na vestimenta, na relação com a natureza, nas expressões culturais e nos comportamentos econômicos, sociais e políticos. Essas identidades rurais da pós-modernidade estão distantes das identidades culturais coesas da modernidade - das identidades absolutas concebidas pelas correntes essencialistas e positivistas da modernidade. Segundo Martins (2000), as populações rurais, mais do que instrumentos da produção agrícola, são autoras e consumidoras de um modo de vida, reconhecendo, entre outras coisas, que o mundo rural é um produtor de um modo de ser. Como podemos observar no relato de Jailton: "*Eu me criei na roça e foi aqui na roça que aprendi quase tudo o que eu sei e o que eu sou hoje. No roçado, no curral, em todo lugar que a gente vive na roça que fez que eu entendesse de roça [...]*".

A experiência de vida de Jailton retoma muito o espaço da roça como produtora de quem ele é hoje como sujeito-trabalhador. Observamos como o espaço da roça é traduzido nas relações de trabalho dos sujeitos, no caso específico desta narrativa na constituição de que o roçado e o curral, como espaços simbólicos e discursivos, trazem para sua formação como lavrador. Na verdade, o espaço-tempo da roça é um repertório de sentidos e significados marcado por reinvenções diversas a partir do lugar ocupado por cada sujeito, isto fica claro na fala de Jailton. O curral, o roçado, a casa, o varandado, o terreiro, a casa de farinha, o caminho para roça, para escola, a terra seca e batida são constituintes da noção do espaço simbólico discursivo da roça para Jailton e para os demais sujeitos desta pesquisa, retomando aqui a concepção de espaço de Vinão Frago (1998, *apud* SOUZA, G., 2000, p.17-18*)*:

> [...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é

> o resultado, não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.

A partir dessas concepções apresento alguns espaços e tempos vividos na roça pelos atores/autores e atrizes/autores deste estudo, os quais nos permitem leituras diversas sobre os processos identitários que os constituem, entendendo-os como espaços e tempos formadores de subjetividades diversas em suas narrativas, aparecendo sempre em seus relatos como produtores de formas de ser distintas em seus percursos, pois segundo Carlos (2001, p. 11), "[...] o espaço nos remete aos conjuntos vivos, nascidos da prática e compostos pelo dinamismo de cada nova geração [...] o espaço se compõe de experiência, além de permitir a vida, lugar onde gerações sucessivas deixaram marcas." Apesar dos espaços descritos etnograficamente serem aparentemente tomados como elementos físicos, eles são utilizados aqui como construções simbólicas e discursivas de produções de identidades, uma vez que espaço e tempo na roça são elementos significativos do sistema de representação dos sujeitos desta pesquisa.

A CASA

A moradia nas roças observadas é geralmente muito simples, são casas rústicas com poucos cômodos, poucos móveis. Há sempre dentro da casa a presença de produtos da lavoura, sacos de feijão, milhos, mandioca empilhados nas salas, nos varandados, feijão de corda espalhados pela mesa para serem debulhados.

Percebi semelhanças e diferenças entre as casas visitadas. A maioria casas simples com uma sala pequena em que se encontra um sofá, algumas cadeiras, um móvel com um rádio que é utilizado constantemente quando os moradores e moradoras estão presentes no recinto; dois quartos para o casal, filhos e filhas; cozinha pequena apenas com um fogão de lenha, em algumas poucas com fogão a gás; banheiro no mato ou no fundo da casa; paredes de tijolos ou de adobe, sem reboco, algumas poucas pintadas. As casas têm as portas de acesso localizadas nos extremos das casas, na entrada e nos fundos. Encontrei ainda uma casa que tinha sua tradicional porta dos fundos dividida em duas partes, fechando-a com uma taramela[18]. Em geral, há também uma ou duas janelas nas laterais ou na parte posterior da casa. Havia, na

[18] Popularmente conhecida como "tramela", é uma trava de madeira tendo um prego no centro funcionando como eixo, utilizada nas portas e janelas de algumas casas situadas na roça.

maioria das casas, uma precariedade grande quanto a sua estrutura e a sua função enquanto espaço acolhedor da família.

Duas das casas visitadas já tinham uma estrutura diferenciada, possuíam quartos individuais, banheiro próprio e luz elétrica, possibilitando a presença de aparelhos elétricos como geladeira, ferro, liquidificador e aparelhos eletrônicos como televisão, aparelho de som e celulares. Isso ficou evidente na casa de Roniere, onde uma antena parabólica disputava espaço com o pé de manga. A presença da televisão e da geladeira são elementos ressignificadores do espaço/tempo da roça, naquela residência. Segundo Roniere, *"[...] a televisão trouxe muita mudança na minha casa porque a gente teve contato com outras coisas do mundo de fora que não tinha antes quando ouvia só o rádio"*. Esse conhecimento do "mundo de fora" a que Roniere se refere trata-se de uma mediação realizada pelo mercado global através dos sistemas de comunicação, da mídia globalmente interligada, que desvinculam as identidades dos seus lugares, tradições, deslocando-as. De acordo com Hall (2003, p. 69), uma das conseqüências da aceleração dos processos globais é perceber "[...] que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. [...]". Com a chegada da luz elétrica em um número grande de casas nas áreas rurais e conseqüente proliferação dos meios de comunicação de massa, o hábito de assistir televisão se associa ao antigo costume de ouvir o rádio, de uma maneira semioticamente traduzida por outras lógicas, outros saberes dentro das casas situadas na roça. Segundo Milton Santos (2006, p. 339) "Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente". Alguns autores têm chamado de "Culturas Híbridas" (CANCLINI, 1998) ao se referirem às relações entre o global e o local; tal sentido carrega o paradoxo de uma vivência híbrida e contraditória em que o próprio ser é culturalmente múltiplo e aberto, com possibilidades, mas sem certeza de maior eqüidade social. Finalmente, esse conjunto de reflexões nos leva a pensar a ruralidade como um processo dinâmico em constante reestruturação dos elementos da cultura local, mediante a incorporação de novos valores, hábitos e de novas práticas discursivas.

Nesse âmbito, a casa representa um dos espaços de constituição de identidade na roça. Para Bachelard (1974), a casa é o primeiro mundo do ser humano e nela há um número significativo de lembranças preservadas, pois guarda o fio das narrativas de nossa história, as imagens que trazemos de nossas vidas, quem nós somos. Cada casa na roça é habitada por

indivíduos ligados entre si por laços de parentesco, possuindo uma economia doméstica comum. Ao narrar sobre a infância, a família, a casa aparece como um lugar do repouso, do descanso, do trabalho não produtivo. Pude perceber muito claramente, na maioria das casas visitadas, essa representação da casa para a família, o que, por exemplo, foi ilustrado na fala de Mauri:

> *Desde pequeno que eu moro aqui no Pé do morro, nesta casa. Aqui é onde a gente encontra com a família pra jogar conversa fora, ouvir uma musiquinha, um jogo no rádio, ficar à vontade... não tem o sol quente da roça pra atrapalhar. Quando eu era pequeno, eu não gostava muito de ficar em casa não; preferia sair pra roça, brincar lá fora, é mais à vontade, mas hoje ficar em casa, à tardezinha, depois que prende o gado, é um descanso, uma alegria.*

Mauri fala da casa como um espaço íntimo, privativo e de descanso. É o lugar do não-trabalho produtivo, do sono, do repouso e da guarda dos objetos pessoais. Conforme Boaventura Santos (2003), este seria o espaço-tempo doméstico, aquele que predomina as relações sociais familiares. Esse espaço é bastante marcado pelo poder do patriarcado familiar, delimitando as funções de cada pessoa da família.

Outro aspecto observado na casa é que não há presença de livros exceto a bíblia (apenas em algumas das casas visitadas) e a presença da escola, por meio de elementos da cultura escrita, aparece apenas em folhinhas penduradas nas paredes, nos cadernos dos filhos e filhas estudantes ou nas pequenas cadernetas em que são anotados débitos, informações sobre a vacinação do gado. A casa representa mais uma extensão do trabalho da roça, sem estabelecer vínculo efetivo com os elementos da cultura escolar.

O AVARANDADO

O avarandado, conhecido popularmente como "varandado", é um alpendre que fica situado na frente da casa e, às vezes, se estende ao redor da casa. É uma extensão da casa que tem uma função de acolhimento; é onde se recebe o compadrio, a vizinhança, os parentes e conhecidos que aparecem por lá, ocupa um lugar de recepção, típico da sala de estar. É um local protegido por um telhado, mas tem toda uma relação entre a casa e a natureza; na verdade funciona como um espaço intermediário entre a roça e a casa. Geralmente possui um banco de

madeira próximo à parede, para os momentos de namoro, de conversa, pilérias, "causos" – lugar do rito do encontro. Como podemos observar na narrativa de Jucivalda:

> *O varandado sempre serviu pra gente conversar com as amigas. Quando papai não tava lá, era ótimo, porque a gente falava o que tinha vontade; era o lugar de namoro, também porque era o lugar melhor da casa pra ficar. Via a lua, as estrela... tomava um arzinho, ficava mais livre.*

Nessa narrativa percebemos a presença do "varandado" como local da transgressão do modelo estabelecido, das regras apresentadas pela família; tendo uma representação forte para Jucivalda, na busca de sua liberdade, de construir outras relações que a família - no caso específico o pai - não permitia.

O TERREIRO

O terreiro compreende o espaço da roça que fica ao redor da casa. Na parte da frente do terreiro fica concentrada a maior parte das árvores frutíferas que cercam a casa. A parte posterior é destinada mais à criação das aves como galinha e peru ou, ainda, de pequenos animais como coelho, cachorro e gato. Também é o espaço onde se encontra o chiqueiro dos porcos. Há no local plantações menores que não produzem tanta sombra - hortaliças, verduras e legumes - localizadas na frente da casa. No terreiro da maioria das casas visitadas, encontrei licuri ou feijão espalhados para secar ou, no caso do feijão, para ser batido.

Em relação ao terreiro, há uma construção de uma representação do trabalho da mulher na roça. O efeito de sentido que ele produz sob sua constituição e a relação com o trabalho doméstico feminino, leva-me a compreendê-lo como uma espécie de "roça" doméstica. Atividades como varrer, fazer pequenas plantações e criar os animais menores ficam sob a responsabilidade das mulheres no espaço do terreiro. É como nos revela Jucivalda ao falar sobre o cuidado que, ela e suas irmãs, tinham em manter o terreiro sempre limpo, cuidado:

> *O sábado e domingo era em casa mais: lavava roupa, arrumava casa, varria terreiro. O terreiro era enorme; descia aquela casa de farinha na cancela; ali era tudo varrido, eu e minhas irmãs varria tudinho, cuidava bem. Hoje em dia que a gente deixou mais, mas era bem organizado antigamente. Sempre toda vida nós*

> *gostou de nossas coisa tudo organizada, nós varria com vontade mesmo. O povo da Jibóia passava e dizia: "Êta que as menina, menino, deu uma caprichada no terreiro hoje, viu"?*

Na visita à casa de Natanael, ele também reforça essa construção simbólica que o terreiro produz nas histórias de vida dos alunos e das alunas da roça. Ao apresentar o terreiro de sua casa, ele mostra as pequenas plantações de mangalô, mandioca e mamona (produtos vendidos por ele e seu pai na feira), enfatizando o lugar da mãe no cuidado com essas plantações.

> *Aqui no terreiro, a gente planta coisas menor ou então árvores pra sombra. Os animais, que tem que ter cuidado de perto, a gente coloca mais perto da casa, no terreiro mesmo, como os porco, as galinha. Assim como a lavoura que é mais fácil de colher, mais rápido a gente aproveita também o terreiro pra isto. Quem toma mais conta é mãe mesmo que tá mais perto da casa [...].*

Na Fazenda do Amarante, Jailton faz o percurso pelo terreiro relatando a importância do terreiro em sua infância na inserção no trabalho da roça. Ele conta que inicia as primeiras plantações no terreiro, fazendo pequenas hortas, cuidando, junto com a mãe, dos animais que ficam soltos por ali, dando milho às galinhas. A memória discursiva de Jailton apresenta o terreiro como um espaço intermediário do trabalho da roça, algo experimental para o seu aprendizado do trabalho na lavoura e na criação de animais.

O ROÇADO

Segundo pesquisas realizadas em áreas rurais do Recôncavo Sul da Bahia (SANTOS, F., 2006), o termo "roça" origina-se dos "roçados". O roçado é a primeira etapa do cultivo de uma lavoura, envolvendo a retirada e queima da vegetação rasteira de um terreno. O cultivo resultante desse terreno chama-se "roça". Os roçados visitados tinham "roças" de mandioca, mamona, feijão, milho, entre outros. Esses produtos provenientes das roças são os responsáveis pela subsistência familiar, isto é, pela provisão dos bens necessários à reprodução física e social das famílias dos pequenos produtores, ocupando o espaço-tempo da produção que, segundo Boaventura Santos (2003, p.306), "é o espaço-tempo das relações sociais através das quais se produzem bens e serviços que satisfazem as necessidades tal como elas se manifestam enquanto procura efetiva." Ou seja, é a conversão da força do trabalho dos sujeitos da roça sobre a natureza para o processo de sobrevivência em que são submetidos.

Na região escolhida para a pesquisa, o Piemonte da Chapada, o uso da terminologia roça passa também por toda uma (des) construção histórica do lugar da terra, da negação dos sujeitos, de seus saberes e de toda uma linguagem produzida lá. Em muitas circunstâncias observadas, a roça é tomada nas pequenas cidades que compõem a região como um não-lugar (AUGÉ, 2004). De lugar, não-lugar e/ou entre-lugar, a roça surge neste trabalho como categoria teórica pelo fato de carregar em si toda uma polissemia e uma construção histórica/epistemológica marcante no cotidiano de alunos e alunas, sujeitos desta pesquisa.

Toda a história de vida dos sete sujeitos desta pesquisa é transversalizada pela roça. Eles e elas iniciam sua história na roça, passam sua infância brincando e trabalhando nas roças de feijão, mandioca, milho, plantando, colhendo, "coivarando". A escola disputa espaço com a roça, pois durante o processo de escolarização todos e todas dividem o tempo com as produções da roça. Os saberes e discursos produzidos são embebidos pelo lugar da roça, mas no movimento das identidades apresentam-se os hibridismos na constituição identitária possibilitados pelos diversos pertencimentos que esses sujeitos possuem ao longo da vida, principalmente no percurso escolar.

No espaço da roça, os tempos-lugares são regidos, sobretudo, pelas forças da natureza, transformados pelas forças do trabalho humano e ordenados por princípios e ritmos distintos, os quais delineiam a maior parte das atividades desenvolvidas pelos alunos e alunas da roça que estudam na cidade. Nesse sentido, "o lugar é produto das relações humanas, entre o homem e a natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura produzindo a identidade [...]" (CARLOS, 1996, p. 29). Jailton, ao falar de suas experiências com a roça, relata saberes que obteve na relação com o tempo oriundos da sua experiência com o espaço da roça:

> *Tem umas coisas que eu aprendi com a roça, que foi localizar com o tempo; hoje eu tenho relógio, mas eu sei me localizar no tempo sem ele. [...] Eu me localizo com a sombra e pelo som e também pelo avião que passa lá todo dia no mesmo horário. Tem um que passa quinze pro meio-dia e outro dez e quinze. Saber se vai chover também a gente sempre consegue. O tempo na roça depende muito de como o céu tá. Todo mundo se guia nele na região.*

No relato acima, a roça produz um saber do tempo que não é quantificado é substituído por uma duração vivida e concebida pela experiência adquirida na roça. A noção de tempo exposta por Jailton e por vários outros sujeitos desta pesquisa subordina o relógio ao sol e o calendário oficial às marcações naturais das estações do ano que estabelecem os períodos da plantação e da colheita na roça. O foco no tempo não se limita a horas ou minutos, mas a medida é dada por elementos naturais fornecidos cotidianamente; não é uma sucessão de eventos exteriores que registramos - ele nasce da relação que o sujeito estabelece com as coisas. Nessa concepção fenomenológica, o tempo subverte a ordem cronológica da física, do relógio ou do calendário. Por isso, o tempo na roça tem uma relação direta com as ocupações que são reguladas pela natureza, ou seja, o tempo é regido pelo feijão, milho; pela mandioca quando nasce; pela chuva ou seca que chega; pelos animais que põem seus ovos ou têm seus filhotes; pelas tetas das vacas que ficam ou não cheias, pelo céu - como nos diz Jailton. É um tempo também da experiência, do vivido, das necessidades, das "tradições" e/ou traduções culturais. Para José Araújo (2004 p. 238),

> [...] quem fala do tempo, quem o qualifica, quem o sente lento ou rápido, socialmente mortífero ou renovador, é o olhar ou a alma humana, a consciência, a tonalidade afetiva que nos rodeia, enfim, é o sujeito individual ou coletivo. Nesta ótica, o tempo não existe como uma realidade do mundo, externa ou separada do sujeito.

Na narrativa de Jailton outro elemento entra na constituição do tempo na roça vindo de outro espaço que não é o da natureza: é o avião – elemento totalmente diverso e distinto da realidade rural – pelo constante aparecimento torna-se algo familiar e serve como produtor de saberes do tempo. A relação que Jailton estabelece com o tempo está ligada à forma como ele experencia esse tempo. Segundo Oliveira (2005, p. 159), "[...] o tempo do sertão não é uma inovação nem um abandono do passado; não é arcaico nem moderno. Também não é posterior nem contra o pensamento moderno; vai além dele porque não possui um tempo polarizado e dual; possui um tempo que não se deixou colonizar". Podemos observar na fala de Jailton quando este se reporta a chegada de outros tempos na roça:

> *Agora hoje tem coisa mudada, né? OUTROS TEMPO AGORA! Tem gente aí na roça de celular, tá tudo ligado nessas modernidade; aí fica diferente aqui na roça... estas coisas... porque eu aprendi o tempo pela experiência com a roça mesmo; agora tem deles aí que já não quer nem saber disso, só olha pro celular. Os tempo agora é diferente, né? Tem roça aí que tem televisão, geladeira, celular.*

Jailton fala aqui de uma outra face da roça; aquela que se altera com a presença de outros elementos que não são os que, costumamente, caracterizam aquele espaço. Ele traz em seu discurso o prelúdio do que Bauman (2001) chama de modernidade líquida, caracterizada pela liquefação da solidez característica dos tempos pré-modernos, em que as noções sólidas de espaço e tempo são completamente desfeitas pelas inovações tecnológicas que invadem o cotidiano das pessoas da roça.

Dentro desta lógica espaço-temporal construída pelos alunos e alunas da roça, as identidades são compreendidas como construções sociais e, portanto, discursivas, visto que eles e elas aprendem a ser quem são nos encontros interacionais de todo dia, nos diversos espaços-tempos que os constituem. A identidade, nessa concepção, relaciona-se com o tornar-se cotidiano e não com o ser. Assim, deve ser entendida, portanto, como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, nos nossos inúmeros processos de constituição como sujeitos discursivos, na construção das diferenças de que somos feitos nos diferentes tempos e espaços que nos constituem.

Diante de todos os imbricamentos dos sujeitos vividos na família, na infância, nos múltiplos espaços e tempos da roça, percebi que eles produzem cotidianamente suas identidades e seus saberes na roça. Entre os deslocamentos que os alunos e alunas da roça realizam, nos inúmeros espaços e tempos vividos, apresento em seguida o lugar da escola como produtora de outras identidades, outros saberes; enfim, outras maneiras de ser e estar no mundo.

O percurso escolar roça/cidade: um entre-lugar identitário e discursivo

4 O PERCURSO ESCOLAR ROÇA/CIDADE: UM ENTRE-LUGAR IDENTITÁRIO E DISCURSIVO

Comecei a estudar na roça, na sala da minha casa, com minha mãe, aprendendo as coisas com ela como eu já falei antes. Hoje estudo na rua ((cidade)), no Colégio Estadual faço 1° e 2° no EJA porque na roça só vai até a 4ª série, e aí a gente é obrigado a sair mesmo se quiser continuar estudando, aí a gente fica lá e cá ((entre a roça e a cidade)).
(RONIERE, 2007)

"Ter estudo", "ter leitura" são posses difíceis para aqueles que nasceram e se criaram na roça, assim como trabalhar e estudar ao mesmo tempo, capinar e escrever, ler e colher, sol, chuva, telha, cadeira, carteira; rimas difíceis de serem estabelecidas em uma poética da diferença produzida no cotidiano de alunos e alunas da roça. A escola chega para alguns desses estudantes em sua própria casa, *"comecei a estudar na sala da minha casa, com minha mãe"*, vestida e revestida pelos moldes urbanos convivendo, conflitivamente, com os elementos constitutivos dos saberes, dizeres e fazeres da roça. Por outro lado, os alunos e alunas da roça precisam deslocar-se, migrar, cruzar fronteiras, estabelecer novos territórios discursivos e identitários para continuar estudando. Em um movimento diaspórico, eles e elas constituem lugares (CERTEAU, 1994), não-lugares (AUGÉ, 2004), entre-lugares (SANTIAGO, 2000; BHABHA, 1998), terceiros espaços (BHABHA, 1998), espaços intersticiais (BHABHA, 1998), lugares intervalares (GLISSANT,1990), espaços impossíveis de fixar o limite e esboçar a origem, no espaço confuso entre o dentro e o fora, o mesmo e o diferente, marcando as distintas zonas de deslocamento que os alunos e alunas fazem ao desestabilizar a unidade, a pureza e o essencialismo presente na idéia do "ser" da roça. É nestes lugares que as identidades, os saberes são produzidos discursivamente. Estudar no movimento "lá" e "cá", entre a roça e a cidade, delineia as ambivalências, movências e a fluidez na qual tais alunos e alunas vivem na constituição de seus saberes, discursos e identidades.

Neste capítulo, ao falar em percurso escolar, focalizo o lugar da educação nos processos identitários dos sujeitos, referindo aos processos educativos na sua dimensão formal e não-formal, já que as narrativas descrevem práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares, autorizadas pelo sistema educacional, assim como as trabalhadas pela família para suprir a falta de escolas na roça. Assim, trato das identidades a partir do lugar e/ou não-lugar da escola na vida dos alunos e alunas da roça, discutindo o percurso inicial desses sujeitos na instituição escolar e a experiência deles e delas na escola da cidade, situando-os no espaço do

entre-lugar (BHABHA, 1998), entre a roça e a cidade, em uma construção identitária fronteiriça, delineada pelos deslocamentos geográfico, simbólico e discursivo construídos pela relação estabelecida com o outro da/na escola e o outro de si mesmo que emerge da alteridade produzida nesse "terceiro espaço" (BHABHA, 1998), característico da tradução, em que as diferenças são negociadas, traduzidas; os significados e símbolos da cultura perdem sua fixidez, transformam-se, atravessando os territórios estabelecidos, permitindo o vir-a-ser de cada um dos sujeitos envolvidos.

A escola - como a primeira instituição social que precede a família - surge nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa a partir de outras redes discursivas tecidas fio a fio na constituição identitária de cada aluno e aluna da roça na sua trajetória escolar, legitimando ou não os sentidos e significados produzidos pela família, já que "é na escola [...] que as crianças, em geral, se expõem, pela primeira vez a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família" (LOPES, 2002, p.59). Nesse contexto, a escola é analisada como um espaço de posicionamento discursivo em que o sujeito ressignifica suas identidades sociais, levando em consideração as experiências às quais foram submetidos na família e na própria escola, o uso delas em suas práticas sociais, o conjunto de fatores que constitui sua singularidade.

A identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana. As práticas sociais, entre elas a educativa, são eminentemente construções sócio-políticas e históricas. Para que se garanta a legitimidade delas, é indispensável que elas sejam construídas pela via coletiva. Sabendo que, estamos discutindo, neste trabalho, uma relação em que o sujeito, híbrido em sua formação identitária, encontra-se situado entre o indivíduo da roça e o indivíduo/estudante da cidade, é necessário estudar tais relações em toda sua complexidade, considerando que as relações sociais contemporâneas apresentam, ao mesmo tempo, fluxos culturais e materiais da ruralidade e da urbanidade, rompendo assim com a concepção essencialista de um ser rural, oposta ao ser urbano. Quer dizer, nesse contexto em que convivem pessoas de origem urbana e rural, elas se unem em torno de práticas e valores, sendo as diferenças expressas nas formações identitárias de cada um. Dessa maneira, a identidade torna-se importante na análise, pois nos remete aos elementos que sustentam o pertencimento e as relações de alteridade, permitindo-nos falar em "ambiências das identidades" (MOREIRA, 2005).

O percurso escolar dos alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, é constituído por dois momentos distintos de produções de discursos. O primeiro é a escolarização na roça; constiui-se do período de alfabetização e o "primário" (1° e 2° ciclos do Ensino Fundamental); nesse período temos os alunos e alunas moradores e estudantes da roça. O segundo é o deslocamento para a cidade - o entre-lugar desse itinerário - para a complementação dos estudos, tendo aí os alunos e alunas da roça que estudam na cidade. As narrativas descrevem o desenho dos múltiplos vínculos estabelecidos na escola no tecido das relações sociais vividas por eles no estudo, apresentando-nos com riqueza de detalhes os inúmeros lugares discursivos ocupados pelos sujeitos desta pesquisa, entre eles o menino que se alfabetiza, a formação da leitora, o aluno da mãe, o aluno da capela, os viajantes da estrada (BRANDÃO, C. 1999), os migrantes de um turno (SANTOS, F., 2006), o estranho, aluno e aluna do mercado de trabalho, o aluno e aluna do vestibular. Baseando-se em Bhabha (1998), este capítulo revela uma inscrição de uma existência fronteiriça que habita uma quietude e uma estranheza de enquadramento, criando a imagem discursiva na encruzilhada, isto é, trata de meninos, meninas, rapazes e moças, homens e mulheres que vivem entre o apelo do enraizamento e a tentação da errância, em um movimento nômade de constituição discursiva e identitária.

4.1 O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO NA ROÇA

Eu comecei a estudar de jegue, saía da roça e ia pra escola [...]
Eu tinha seis anos de idade e estudava com o professor Adenilson,
o apelido dele era Jesus. Eu estranhei a escola no começo,
eu não tava acostumado; aí eu chegava lá e
ficava pensando na hora de ir embora pra casa.
(MAURI, 2007)

Ao narrarem sobre o início de escolarização e o processo de alfabetização, os alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, relatam experiências difíceis de chegadas, saídas, interrupções, desistências nesse processo. Os sete autores/atores e autoras/atrizes iniciaram sua escolarização na roça, em sua própria casa, ou em locais mais distantes, como: casa de farinha, capelinha da igreja, o prédio escolar, entre outros. Para ter acesso a esses lugares iam a pé para a escola ou de jegue, e bicicleta quando as escolas eram mais distantes. Algumas crianças andavam trechos de poucos metros até dois quilômetros o que para elas é

considerado como perto da escola. Outras chegavam a fazer até cinco quilômetros de bicicleta ou andando mesmo – os processos de deslocamento eram constantes.

Mauri, no texto em epígrafe, deixa claro que o percurso casa (roça)-escola feito montado em jegue traz sentidos e significados, os quais a escola produziu na identidade do menino da roça. Todos os elementos do percurso para a escola sinalizam o deixar e retornar à roça. O percurso casa (roça)-escola é mais simbólico do que geográfico, Mauri estabelece aqui uma marcação simbólica da diferença relativamente construída pela afirmação da identidade do "ser da roça". Vivendo em um mundo de sentidos conflitantes e contraditórios, em uma realidade polissêmica e discursiva, Mauri lida não com o sentido dado pelo significado da palavra "escola", mas com sentidos múltiplos que o leva à determinadas escolhas, a posicionamentos em seu cotidiano. Tomando a identidade como um conceito posicional, Mauri insere-se na escola em um movimento de contestação identitária. Ao olharmos as marcas discursivas do texto - os não-ditos que acompanham esta narrativa - percebemos que Mauri fala do lugar de sujeito da roça que se posiciona diante da liquefação da "sólida" identidade de menino trabalhador rural. Conforme Bauman (2001, p.98):

> As identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vistas de relance, de fora. A eventual solidez que podem ter quando contempladas de dentro da própria existência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilacerada por forças que expõem sua fluidez e por contracorrentes que ameaçam fazê-la em pedaços e desmanchar qualquer forma que possa ter adquirido.

Compreendendo que as identidades são constituídas por práticas discursivas podendo ser plurais em suas diversas relações, esse posicionamento de Mauri remete-nos a um fenômeno intrinsecamente ligado à sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997) onde o novo e o diferente são fatores de individualização e singularidade dentro de uma perspectiva social desestabilizante. A chegada da escola representa o lugar do novo, do desfacelamento, era preciso deixar como estava, ficar no lugar de sempre, estabilizar-se. Entrar na escola era uma tarefa muito pesada, significava enfrentar desafios diversos, contradições, ambigüidades. Não viver o lugar da escola representava uma tentativa de manutenção do lugar social e discursivo que Mauri possuía. Um efeito de sentido que fica presente na fala de Mauri é o "não-lugar" da escola nesse rito de passagem identitária, no fluído movimento do tornar-se. Há, em sua narrativa, um nítido sentimento de não-pertencimento, de estranhamento, de deslocamento.

Mauri era diferentemente posicionado diante de um novo "campo social" que lhe era apresentado por meio da escola. Conforme Bourdieu (1996), a noção de campo social se traduz em um lugar autônomo de relações sociais historicamente situadas, que produz um certo conjunto de valores, uma ética, traços identitários de um sujeito ideal, naturaliza certos modos de ver e se comportar, os quais põem em ação as regras do jogo do campo.

Com a negação inicial dos rituais pedagógicos da escola, Mauri passa a negociar e reconstruir outra identidade, ratificando a idéia de que uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra: ser estudante de uma escola rural, de modelo urbano, sendo um menino trabalhador rural. De acordo com Silva (2000, p. 82), "afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora". De maneira fragmentada, conflituosa, contestada nos silêncios de suas narrativas, Mauri continua seus estudos a pé, de jegue, de bicicleta, alfabetizando-se na roça, na Fazenda Pé do Morro, seguindo o princípio alfabetizador do seu professor que pressupunha: *"[...] Quem soubesse fazer o nome e as letra do ABC já tava bom."* (MAURI, 2007). Ele e a maioria dos seus colegas eram os estudantes trabalhadores aos seis anos de idade, alfabetizando-se com as letras e com a terra.

No percurso escolar dos alunos e alunas da roça, a alfabetização surge como propulsora inicial da constituição da identidade de leitores e leitoras da palavra escrita. Significava a inserção inicial na cultura letrada. A partir das sete narrativas dos autores/atores e autoras/atrizes desta pesquisa, pude perceber que a proposta de alfabetização na roça teve sempre pautada no desenvolvimento de três habilidades: ler, escrever e contar. O método tradicional de ensino era adotado por pais, mães, avós, tias, professores e professoras para alfabetizar, cujo papel de alfabetizador/alfabetizadora atribuído a pessoas da família era algo comum pelo fato das escolas serem distantes, e o acesso das crianças demandariam um esforço grande de caminhada, assim esses aproveitavam o conhecimento mínimo que possuíam sobre letras e cálculos e ensinavam às crianças da família a sua maneira. Era um processo de alfabetização construído por uma educação não-formal[19]. Para alfabetizar utilizavam-se do método fonético, baseando-se na soletração, com o intuito de estabelecer uma correspondência entre o som (fonema) e a letra (grafema), realizado exclusivamente pelo uso do ABC ou das

[19]A educação não formal é uma ação educativa compreendida como "uma modalidade do processo educação/organização popular que tem como particularidade procurar que os grupos ou subgrupos populares se organizem a partir da busca de soluções imediatas a seus problemas [...]" (CONTRERAS, 1983, p. 34)

tradicionais cartilhas. Assim, o aluno e aluna da roça aprendiam o nome das letras e suas combinações com as vogais, passando para a soletração a qual demandava tempo e esforço dos envolvidos no processo - a língua era apresentada como um objeto externo. Havia o incentivo ao hábito de decorar e copiar de modo mecânico os modelos apresentados. Coerentes com os padrões e conhecimentos educacionais vigentes na época, acreditavam-se em que decorar era um poderoso instrumento de aprendizagem, valorizando a capacidade de armazenar informações e reproduzí-las com exatidão.

Na roça, sentada à mesa de madeira da casa da sua avó, Jucivalda conhecia as letras - o ABC – iniciava, assim, seu processo de alfabetização, trilhava seus primeiros passos como leitora da palavra escrita. A leitura da palavra misturava-se com os rituais criados por sua avó para constituir o espaço escolar dentro de sua própria casa: o pé de goiaba servia como fonte produtora da merenda; a mesa de madeira da casa era a carteira; a lata de zinco batida com um pedaço de pau representava o fim do descanso (recreio) e a hora do retorno para aprender a fazer e ler letras, números e pequenas palavras – o universo alfabetizador proposto.

> *Com sete anos, eu comecei a ir pra escola na casa de minha vó; nesse tempo, não tinha escola... assim escola pública.. aí minha vó começou a ensinar a gente, na casa dela, pertinho de lá mesmo; a gente ia andando, pertinho. Ia nós todos os irmãos, os vizinho também. Nós fez a alfabetização lá. Ela ensinava naqueles ABC, que tinha as letras, as consoante aí formava; tinha palavra pra gente ajuntar pra formar; tinha as letras pra gente formar palavra que nome dava. Hoje nem existe mais esses ABC. A gente nem sabia pegar no lápis ainda; aí ela fazia um buraco no papel; aí tinha umas letrona do ABC; aí ela colocava em cima assim as roda, cortava os números, porque era pra gente aprender em letras e aprender em números. Aí depois, quando a gente foi ficano mais espetinha, que a gente não escrevia; a gente passemo a estudar na Jibóia – aí já foi na 1ª série. A escola da minha vó era na casa dela mesmo, casa comum mesmo; a gente sentava na mesa, cadeira... não tinha quadro; era somente ela ditando, só trabalhava com ABC. Tinha caderno, a gente escrevia; tinha caderno, lápis, borracha, mas era só com o ABC mesmo. Ela ensinava também a fazer conta: tinha tabuada; ela ensinava a tabuada. Na hora de merenda ela rancava a goiaba, um bocado de coisa e dava pra gente comer. ERA BOM DEMAIS! O recreio ela dizia: "Vão, vão brincar uma horinha, vão descansar, depois vocês volta." Aí depois ela dizia: "Tá na hora!" E balançava uma latinha de zinco pra gente vim. A gente levava o caderno pra ela escrever a letras bem graúda; pra de lá a gente vim pra casa pra vê se a gente acertava pegar o lápis pra cobrir. Ela falava: "B o bu, le é lé, BULE". Quando eu fui já pra escola pública, eu já sabia as letra – minha alfabetização foi feita assim. Minha vó também contava histórias pra gente, e eu sempre gostava das histórias, ficava pensando nos personagens, de assombração; então, eu gostava muito... isso fora lá da escolinha dela, na escola era só o ABC, as conta. Assim, mesmo sem formatura, eu aprendi a ler, a gostar de ler com minha vó que me alfabetizou, que dizia que a leitura era importante pra nós. E foi ela que fez eu lê pela primeira vez.*

Na narrativa de Jucivalda está descrito o percurso identitário inicial que ela fez para se constituir leitora da palavra. No espaço familiar da casa da avó, com um método próprio de apresentar o mundo das letras e dos números aos seus alunos e alunas, Jucivalda vive a chegada da escola pela via da leitura. Mesmo tendo acesso ao processo mecânico de soletração, de apresentação e escrita copiada das letras, sílabas e palavras, ela apresenta em seu interdiscurso a constituição da leitora que vislumbrava, nas letras, sílabas e palavras, o mundo da escrita que chegava à sua vida, entendendo que "[...] o movimento em leitura se faz pela troca, pela negociação, pela oferta e possível permuta de significados, que, para se dar, requer o envolvimento 'afetivo'" (MUNIZ, 1999, p.63).

Com a pouca formação, a avó-professora construía seu método de alfabetização que propunha desde exercícios de coordenação motora, enfatizando o treino perceptivo motor (aprender a segurar no lápis cobrindo letras), o conhecimento das letras, a silabação de pequenas palavras, até conhecimento básico da tabuada. Independente dos métodos alfabetizadores utilizados por sua avó, Jucivalda fala emocionadamente da contribuição desse ensino na sua formação como leitora na escola, considerando-o um marco fundamental nesse processo. Os não-ditos, presentes em seu discurso, revelam sua relação hoje com a leitura, reforçando o que Bosi (1994) diz que relembrar nem sempre é reviver, mas reconstruir com imagens de hoje as experiências vividas.

Jucivalda fala do lugar de leitora que é - leitora do mundo, leitora da palavra - como líder de comunidade e estudante do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No seu interdiscurso, está presente a importância que a leitura tem na formação do indivíduo, compreendendo-a como uma apropriação de um produto cultural, de um estar-no-mundo, ou seja, uma "atividade complexa, plural que se desenvolve em várias direções" (JOUVE, 2002, p.17). Desse modo, a leitura constitui relações de identidades sociais, já que os leitores e leitoras, com todas as suas marcas sócio-históricas, atuam negociando sentidos, modos de ver e estar como os outros no mundo social, traduzido na narrativa de Jucivalda através da possibilidade que tem de posicionar-se a partir do mundo das letras apresentado por sua avó.
Devido a pouca oferta de escola na roça, Jucivalda durante o "primário" passou por três escolas diferentes: a escola da sua avó, a escola da Fazenda Jibóia e a escola do Roçadinho[20], tornando a sua trajetória escolar fragmentada, marcada por adaptações diversas. Ela narra o

[20] Roçadinho é um pequeno povoado situado na zona rural do município de Serrolândia.

ritual que fazia para chegar à escola do Roçadinho, a mais distante de todas. O que aparece com destaque nessa parte de sua narrativa é o lugar do caminho para a escola. Diferente do que aparece nos livros didáticos, o caminho da escola dos alunos e alunas da roça é totalmente tecido pelos elementos da natureza: plantas, passarinhos, borboletas e pedrinhas. Eles marcam simbolicamente o percurso casa (roça)-escola na narrativa de Jucivalda.

> *Da casa de minha vó, eu fui pra Fazenda Jibóia fazer 1ª série: eu estudei 1ª, 2ªe na 3ª eu já fui pro povoado do Roçadinho, nós estudava lá no Roçadinho. Quanto tava se acostumando com uma escola, ia pra outra porque não tinha como continuar na mesma, pra os estudo ir melhorando. Pra escola do Roçadinho, a gente ia de a pé: era meia hora de relógio que a gente gastava... a gente estudava à tarde; a gente trabalhava até onze horas, aí a gente ia pra casa tomava banho. Quando dava dez pra meio-dia, aí a gente ia, na perna, num sol quente, ia eu, meus irmãos, uns vizinhos, primo. Menina, quando era de tarde quando a gente vinha... logo a gente almoçava cedo; antigamente não era as coisa que tá tendo hoje tudo de fartura, que não era mesmo. [...] antigamente era carne, farinha e feijão; hoje em dia as coisas modificou mais os alimento. A gente não tinha negócio de merenda; aí a gente ia pra escola... menina, quando a gente vinha de lá pra cá, era uma fome no caminho... a gente comia tanta folha de imbu no caminho. Ela ((professora)) sempre soltava a gente quatro e quarenta – era até cinco hora –, mas a gente ela liberava mode horário pra gente vim de lá, e a noite não tomar a gente no caminho. A volta - tirando a fome - era divertida, porque a gente atacava os pés de imbu que achava. Fazia brincadeira com os outros que ia, pegava coisinhas do mato pedrinha... até passarinho, às vez, os menino pegava [...].*

Como viajante de estrada (BRANDÃO, C., 1999), Jucivalda tinha a preocupação de sair mais cedo da roça para almoçar (farinha, feijão e carne) rapidamente e, em uma posição nômade, viajar por meia hora, a pé para a escola. A viagem para a escola era feita apenas por crianças, Jucivalda fazia este percurso com os irmãos, primos e vizinhos, mas o cuidado e a condução do grupo ficavam sob a responsabilidade das crianças maiores. No retorno, a fome chegava logo devido a falta de merenda na escola e o almoço restrito realizado cedo; para disfarçar a fome, meninos e meninas utilizavam-se de folhas do umbuzeiro. Na posição de sujeito, ocupada por Jucivalda neste fragmento da narrativa, ela fala do lugar da menina quando viveu uma situação de pobreza comum às famílias da roça, de limitações embutidas em um tempo diferente do que vive atualmente. O caminho para a escola foi desenhado também por Jucivalda como o espaço das brincadeiras, da socialização entre as crianças, compensando os deveres que tinha com a escola e com a família e, conseqüentemente, o pouco espaço de convivência que tinha durante a infância. Segundo Carlos Brandão (1999, p. 129),

> [...] Apenas o reconhecimento do valor da socialização de tais grupos de idade permite compreender de perto como todos estes momentos que tornam festivamente importante um trajeto obrigatório, são aproveitados para retraduzir, na lógica da criança e do adolescente, as vivências individuais e coletivas de estudantes precários e trabalhadores precoces.

Conforme vimos na narrativa de Jucivalda, o espaço da escola na roça era diversificado. Nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa, encontrei uma multiplicidade de lugares de funcionamento da escola. Alguns alunos e alunas estudaram em escolas improvisadas em cômodos de casas, os quais foram transformados em pequenas salas de aula, sem estrutura física adequada para a realização das aulas. Outros foram estudar na capelinha da comunidade, perto de casa, misturando os princípios escolares com os religiosos. Quadro colocado preso ao banco, bancos e cadeiras da própria igreja iam servindo de estrutura para os alunos; cruzes, santos e altares compunham o espaço da escola da capelinha. E alguns poucos estudavam em pequenos prédios municipais localizados na roça. Eles possuíam uma estrutura precária; havia poucas carteiras, pouca merenda e, em alguns casos, eram mal iluminados e mal ventilados. Precários e teoricamente provisórios, os prédios eram instaladas pelo prefeito a pedido da própria "comunidade", situando-se, muitas vezes, nas roças dos próprios pais dos alunos e alunas daquele lugar. Ao se abrigar no espaço da roça, a escola identificou-se, fisicamente, com o contexto local, incorporando também as precariedades das moradias do lugar.

Na capelinha da igreja do Amarante, Jailton, aos dez anos de idade, inicia sua alfabetização. O espaço para funcionar a escola foi cedido pelo padre responsável por aquela comunidade a pedido das famílias católicas que freqüentavam o local. Havia naquela região uma carência de espaço para funcionamento da escola, devido ao fato de possuir um número grande de crianças superlotando o pequeno prédio municipal existente. As crianças da alfabetização iam ficando fora da escola; então surgia a capelinha como espaço improvisado da escola, uma extensão do prédio municipal. Desse modo, iniciou-se o processo de alfabetização de Jailton - entre bancos, santos e cruzes, ilustrando uma das grandes dificuldades da escola na roça, que é a infra-estrutura. A falta de espaço, equipamentos, materiais didáticos, formação do professor, transporte escolar, entre outros, delineiam a entrada tardia de Jailton na escola. O espaço religioso se misturava com a escola desde o material utilizado até os hábitos daquele lugar, como a utilização da reza sempre ao iniciar a aula. O respeito ao sagrado era algo bastante evidenciado em sua narrativa, ter cuidado com seus símbolos e rituais era vital

naquele espaço da escola. A partir desse panorama, Jailton narra como aconteceu a sua entrada na escola e como isso repercutiu sobre sua vida.

> *Eu comecei a estudar com dez anos porque eu morava na roça e não tinha escola. Na roça que eu morava, antes não tinha evolução nenhuma. A escola mais perto tinha uns cinco quilômetros; aí não tinha transporte, a gente não ia a pé e ficou sem estudar. [...] A leitura ((estudo)) pra mim chegou muito tarde. Eu, até essa idade, só sabia trabalhar na roça, até que eu fui pra escola e comecei a aprender a contar, escrever e ler. A escola primeira que eu estudei – da alfabetização até a primeira série – foi na capelinha da igreja no Amarante. Lá tinha dois lugar pra escola, tinha o prédio municipal e a capelinha porque os aluno era muito, e a comunidade pediu pra o padre a capelinha pra dá as aulas. Estudava os maiores no prédio e da alfabetização e a primeira na capelinha. Na capela, a gente tinha que ter cuidado com as coisas da igreja. A gente sentava nos bancos da capelinha, e a professora colocava o quadro preso nos banco também. A professora tinha um cuidado com o lugar porque era igreja de lá. A alfabetização e a primeira foi assim dentro do lugar que a gente ia pra missa no domingo. A gente sempre rezava pra começar a aula. Depois eu fui estudar no prédio até a terceira. Na terceira série, eu perdi de ano e fui pra rua. ((cidade))*

Dos sujeitos desta pesquisa, Jailton foi aquele que entrou na escola em uma idade mais avançada, mas devido ao fato de não existir escolas na região em que morava antes, ou as que existiam ficavam muito distante, ele só pode freqüentar a escola a partir dos dez anos, acarretando ao longo de sua vida uma distorção idade-série que o acompanha em sua trajetória estudantil. Para Jailton, a escola era sinônimo de evolução, havia em sua formação discursiva todo um lugar de respeito e respaldo social dado a escola como formadora de homens das letras, tanto que o estudo na fala de Jailton é equivalente à leitura, sendo bastante enfatizado por ele o fato de esta ter chegado tarde em sua vida, evidenciando a necessidade de uma aprendizagem sistemática dos saberes escolares.

Roniere inicia seus estudos em casa, com a mãe, professora leiga que transformou a sala de sua casa em sala de aula. Desde pequeno, Roniere já circulava por aquele espaço, era sua casa, e ao mesmo tempo a escola. Depois, aos seis anos de idade, passa a ser alfabetizado e integra o grupo de estudantes não apenas com a identidade de filho da professora, mas como aluno do grupo.

> *Eu comecei estudar com seis anos em casa mesmo, que minha mãe é professora; ela foi quem me alfabetizou. A escola funcionava no início em uma sala da minha casa mesmo, eu fiz minha alfabetização lá. Minha mãe fastava as coisa da sala, e a*

> *gente estudava na mesa; ela passava os dever pra gente cobrir e aí a gente ia aprendendo as letra, as palavras. Depois passou a ser a sala de aula no prédio da Santa Rosa e nesse prédio eu fiz até a 4ª série. Eu estudei com minha mãe até a 1ª série. Quando eu estudava com minha mãe, ela me dava castigo porque que nem diz meu pai eu sempre fui arteiro. Estudar com a mãe em uns pontos foi bom; em outro, não, porque ela passava o dever, e eu costumava fazer mais em casa, e ela ficava o tempo todo me cobrando. Minha mãe sempre exigia que eu estudasse muito pra ser alguém na vida E que não parasse os estudo como ela que fez até a sexta série. Tinha hora que eu achava que ela era mais brava comigo do que com os outro, só porque era minha mãe. E aí eu ficava na sala, às vezes, mais como filho do que como aluno, até pra fazer as coisas da escola ou de casa era eu e era tudo ali, no mesmo lugar, com a mesma pessoa. Depois que a escola saiu de minha casa e foi pro prédio eu ia andando, mas era perto, um quilômetro. Depois eu fiz a 4ª série com Sebastião, em Gameleira. Era mais longe que o prédio da Santa Rosa, era dois quilômetros, aí eu já ia de bicicleta, eu mudei porque já tava acostumado muito com a professora, já tava perdendo ano, perdi uma ano. Aí minha mãe achou melhor mudar de lá. O ensino lá era bom, o professor Sebastião mesmo era muito bom, dava muita conta, cópia e dever pra nós. Mas minha mãe continuava pegando no meu pé, exigindo como se fosse a professora mesmo, até hoje.*

A figura da mãe-professora marca o processo de alfabetização de Roniere. Situado entre filho e aluno, Roniere constrói uma identidade de estudante em uma fluidez que se refaz a cada momento que é solicitado pela mãe, na posição de filho. Mesmo mudando de professor, Roniere continua sendo o filho-estudante da mãe-professora. Conforme Silva (2000, p. 87), "o processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades [...] A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas".

Mudando de uma roça para outra, Natanael inicia sua escolarização aos seis anos de idade na Fazenda Aldeia, local onde seu pai trabalhava como vaqueiro. O espaço para alfabetização era apenas um cômodo na referida fazenda, algumas vezes improvisava na própria casa de farinha. Ele não tem muitas lembranças desse momento, pois só ficou lá o período de trabalho do seu pai – três meses. Continuou sua alfabetização no Prédio do Bezerro, onde estudou até a 4ª série em turmas multisseriadas, com a Professora Edineide.

> *Quando eu comecei a estudar, não foi em prédio, foi numa fazenda, na Aldeia; tinha um quarto separado para ensinar os aluno, mas pra mim tava tudo bem, porque eu ainda não sabia que escola mesmo era em prédio. Também eu estudei pouco tempo lá, só estudei três meses, aí nós se mudemos pro Rompe Gibão. Eu tinha uns seis anos. Quando eu voltei a estudar, eu já fui estudar no prédio do Bezerro, lá na roça; não era longe da minha casa, e a gente ia a pé todos os dias, um quilômetro; aí eu comecei a estudar e gostei muito. Minha primeira professora era Edineide, ela era boa pra ensinar, todo mundo gostou dela, até hoje gosta que é como amiga da gente, ela foi professora da alfabetização até a quarta. Eu não*

> *lembro muita coisa dessa época não, só lembro que tinha recreio, merenda porque era uma hora que a gente tava tudo junto, brincando. A gente ficava preocupado em dar a hora do recreio pra gente brincar de bandeirinha. Isso eu não esqueço porque era muito bom, a gente ficava livre. Nessa época, quando chegava em casa, trabalhava ainda na roça; não era toda vez, mas a gente trabalhava. Estudava de manhã e de tarde ia pra roça, e, quando era feriado, ia pra roça o dia todo. Da 1ª a 4ª série, eu gostei muito, porque no começo assim você tá com toda vontade, com todo desejo de estudar mesmo... pronto pra aprender mesmo. Nessa escola, funcionava tudo misturado, todas as série juntas. Era complicado, porque a professora tinha que ensinar tudo de vez e ainda servi merenda, às vezes. O ensino não era bom, pois a gente não tinha assim a separação das série; a professora não conseguia, só mal ensinava a ler soletrando, fazia cópia e conta. E isso era pra todo mundo. Os mais adiantado lia mais. Mas era tudo igual. Coitada, ela ((professora)) até que tentava, mas não dava. Lá era um prédio da prefeitura: tinha quadro, carteira... A gente mora perto do prédio até hoje e, sempre quando eu passo perto do prédio, eu me recordo que ali foi onde eu comecei o início do meu estudo.*

Inicialmente, a partir da formação imaginária que Natanel possuía sobre a constituição física de uma escola, ele já avisa *"Quando eu comecei a estudar, não foi em prédio, foi numa fazenda [...] mas pra mim tava tudo bem, porque eu ainda não sabia que escola mesmo era em prédio"*. Essa fala é bastante significativa porque para ele, naquele momento, como menino nascido e criado na roça, estudar em um quarto era algo comum - era escola -, mas depois surge o "prédio escolar" em sua vida, mudando essa concepção. O espaço do prédio garantia, na fala de Natanael, o lugar físico da escola, com isso era possível correr ao redor, brincar de bandeirinha, não se misturar com a casa. Escola era prédio, mesmo que, para chegar lá, andasse um quilômetro, ele poderia dizer que estava em uma escola. Um efeito de sentido produzido sobre essa necessidade que Natanael apresentava se traduz em seu discurso como um prelúdio a uma mudança de paradigmas da educação oferecida aos alunos e alunas da roça, mudanças que vão desde a estrutura física, propostas pedagógicas, formação do professor, à educação no próprio espaço da roça. Essas mudanças configuram uma nova identidade para a escola da/na roça, a qual vem sendo instituída pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

As lembranças e marcas construídas pela professora e pela escola (prédio) sobre a identidade de Natanael ficam presentes em seu discurso quando fala com respeito e carinho sobre elas. A professora deixa de ser apenas o profissional, hoje é *"amiga da gente"*, a escola representa em suas caminhadas pela roça o começo de tudo; historicamente o prédio tem um lugar de destaque em seu processo de formação. A escola e a professora são adjetivados e produzidos em seu discurso pela via da emoção. Dos rituais vividos durante a alfabetização ele não tem

muitas lembranças, o que se recorda mesmo é do recreio, da merenda, do espaço socializador, longe do controle que a sala de aula representava. Era a possibilidade de brincar, de encontrar os amigos, os vizinhos, primos. Era o espaço livre. A partir das condições de produção desse discurso, Natanael fala do lugar do menino que precisava de sua infância, das brincadeiras, e a escola representava a possibilidade de viver esses momentos. Nessa fase de sua vida, o seu tempo era dividido entre a escola e o trabalho da roça. Em casa ele retornava a ser o sujeito da família, submetidos aos ritmos do trabalho, e o estudo concorria com os tempos dedicados às experiências infantis, fora dos momentos de labor. Conforme Martins (1982), a concomitância da escolarização com o trabalho — característica freqüente na história de vida dos alunos e alunas da roça - não significa apenas um aspecto da inserção da escola no meio rural, mas sim a imposição das condições de existência e das representações que integram um modo de vida. E foi a partir desta constituição do estudante/trabalhador que Natanael e os demais sujeitos desta pesquisa se inseriram no contexto escolar.

O modelo de escola rural que tem predominado nas histórias de vida dos nossos autores/atores e autoras/atrizes é predominantemente urbano; os conteúdos, o currículo, o professor, a professora, tudo vinha da cidade. Os dizeres, fazeres e saberes da escola da roça eram produções externas, de uma outra realidade totalmente fora dos sentidos e significados construídos pela/na semiótica da terra presente no cotidiano dos alunos e alunas da roça. Dadas às singularidades, diversidades que o espaço da roça possui, a escola rural, revestida pelo modelo urbano, não consegue implantar uma das características do modelo urbanocêntrico – a seriação. As classes multisseriadas se espalham por todo espaço escolar rural, a heterogeneidade corporificada nas idades, séries, maneiras de ser e estar no mundo de cada aluno e aluna. E foi justamente nas classes multisseriadas que os sujeitos desta pesquisa iniciaram seus processos de escolarização e foram até a 4ª série do Ensino Fundamental (ciclo I e II), tendo em sua maioria como mestres professoras leigas, e professores e professoras recém-contratados pela prefeitura, tendo pouca experiência teórica e/ou prática com a docência. Natanel aponta elementos negativos no processo de ensino-aprendizagem das classes multisseriadas, revelando as dificuldades enfrentadas, como a falta de condições e a sobrecarga de trabalho da professora. Ele afirma que a escola da roça era boa, a professora também, mas o ensino era ruim, atribuindo às classes multisseriadas devido o fato de a professora não conseguir ampliar as possibilidades que eles tinham em séries distintas, pois o trabalho era um só: *"E isso ((atividades propostas pela professora)) era igual pra todo mundo."* Natanael já traz em seu interdiscurso a percepção de que ali a heterogeneidade

aflorava, os alunos e alunas tinham ritmos diferentes, faixas etárias diferentes, multiplicidade de níveis de conhecimento, e isso ele percebia dada à dificuldade da professora em trabalhar essa realidade. Ele revela que, pelo despreparo da professora com as turmas multisseriadas, havia uma busca de uma "mesmidade", uma negação de toda e qualquer diferença, visando tornar a escola o espaço mais homogêneo e menos ambivalente possível, colocando-o a serviço da "limpeza do mundo" (BAUMAN, 2000).

Entre grandes e pequenos, alfabetizandos ou alunos do "primário" (Ensino Fundamental, I e II ciclos), meninos e meninas, castigos e premiações, Marcelo também relata sua experiência na escola da roça em classes multisseriadas:

> *Eu comecei a estudar numa escola onde era tudo misturado. Eu lembro que lá era tudo misturado: primeira, segunda, terceira, quarta..., tudo misturado. Era uma mistura mesmo: grande com pequeno, gente que já tava lendo com gente do ABC ainda. Eu saía no início sem saber direito quem eu era, que série eu tava, com tanta mistura, quando alguém perguntava em que série eu tava eu dizia que tava fazendo uma lá da roça, uma mistura. ((risos)). Eu sempre lembro disso porque eu estudei assim desde o começo até sair da roça. Eu estudava pertinho mesmo de casa, eu comecei com seis anos; ia de jegue todo dia. [...] Eu nunca repeti de ano: eu não podia repetir senão demorava mais tempo naquela escola ali da roça, e eu tinha vontade de ir pra escola da cidade, então tinha que passar de ano. Tinha outra coisa que eu lembro muito do primário na roça, que foi os castigo; a professora colocava todo dia de castigo, botava milho pra eu ficar de joelho em cima, me batia com régua de madeira, era de lei isso. Eu já ia pra escola sabendo que ia ter castigo. Como eu era pequeno eu não lembro muita coisa da escola da roça não, mas eu acho que foi boa, só tinha de ruim mesmo os castigo e porque era atrasada, misturava série, os grande com pequeno, era escola de matuto mesmo. ((risos))*

Marcelo inicia e conclui sua narrativa sobre a escola da roça falando das classes multisseriadas. Ele define sua entrada e saída da escola pela mistura; sua identidade de estudante passa por uma constituição híbrida; ele não sabia quem era. As misturas ficam presentes em todo o seu "primário", e isso o marca profundamente, pois ele atribui às classes multisseriadas um valor de atraso. Ele critica a prática da multisseriação como algo residual, marginal. Como nos diz Pinho e Santos (2004, p. 57), "se o rural vem sendo tratado como predominantemente residual, o mesmo ocorre com as classes multisseriadas que, quando referidas pelas políticas educacionais, são vistas como algo a ser superado no decorrer do tempo". Esse olhar fica evidente na fala de Marcelo ao afirmar que as classes multisseriadas é lugar de "matuto", atribuindo essa identidade ao aluno e à aluna das classes multisseriadas em oposição ao urbano desinibido, seriado, esperto, comunicativo. Há na fala de Marcelo uma

necessidade de definição identitária via seriação. O modelo urbano da seriação aparece aí no desejo de constituição do estudante Marcelo, pois as classes multisseriadas representavam a transgressão do modelo urbano que sempre a constituiu, apresentando-se para os alunos e as alunas como uma "anomalia" a ser superada. Por outro lado, a heterogeneidade das classes multisseriadas tornou, na escola, mestiça a entrada de Marcelo e de vários outros sujeitos desta pesquisa, uma vez que a multisseriação tem "a diferença como o único modo de existência" (PINHO e SANTOS, 2004, p. 66), sendo traduzida na idade, na série, nos discursos, nos saberes, no gênero, nos aspectos culturais, na territorialidade, nos pertencimentos, enfim nas múltiplas identidades dos alunos e alunas que a compõem.

Outro aspecto negativo da escola da roça apontado por Marcelo era o castigo. Construída a partir de uma idéia de controle, a escola apresentava-se como um espaço em que os adultos disciplinam e corrigem as crianças fazendo uso de castigos, punições, ameaças. Tal modelo foi herdado dos métodos disciplinares produzidos pelos padres que ensinavam nas casas-grandes e nos austeros colégios jesuíticos, cujas práticas pedagógicas baseavam-se no princípio de que "a letra com sangue entra", fazendo uso de castigos físicos, entre eles a introdução da palmatória. (MUNIZ e RIOS, 2007, p. 190). Os castigos aparecem aí no início de escolarização de Marcelo como parte da escola, *"Eu já ia pra escola sabendo que ia ter castigo"* - era o normal para ele, que vinha de uma formação familiar em que a relação de família-escola-igreja se complementava, sendo "de lei[21]" o castigo. A família já dava à escola a atribuição de punir. Castigos físicos e morais eram impostos e constituíam o espaço da escola, entre eles: ficar de joelho em milho e receber tapas nas mãos com o uso da palmatória. Nessa parte de sua narrativa é possível identificar aspectos das complexas relações de interdependência entre a família e escola nas construções das formas de controle, nas relações com a ordem e com a autoridade, bem como a percepção de limites que não deviam ser ultrapassados. Os modelos construídos do exercício da autoridade familiar são compatíveis com o da escola, que pede a interiorização das normas por parte dos alunos e alunas.

Os castigos não estiveram presentes apenas na narrativa de Marcelo; Jaciel também traz em sua história de vida o castigo como premiação, delineando a sua relação com a matemática, especificamente, com a tabuada:

---

[21] A lei é traduzida em um acordo simbólico sobre situações e fatos tomados como normais.

> *Eu comecei a estudar com nove anos na Escola da Caiçara; ia a pé, caminhava base de dois quilômetro a pé dentro das capoeiras, dos matos, andava lá por dentro do mato. Estudava de manhã, saia de casa sete horas e chegava lá oito horas, sete e meia. Quando a gente chegava da escola, ainda ia pra roça; quando chegava cedo, chegava da escola e ia pra roça. Quando eu comecei a estudar, eu estudava mais Vertinho, nós estudava lá na Caiçara. Uma vez mesmo, a professora batia nós com a régua, batia, botava nós de castigo; uma vez mesmo, ela me botou de castigo, eu fiquei lá e ela vacilou e eu pulei a janela do colégio e fui embora pra casa. Ela botava milho, pedrinha miudinha, virado o rosto pra parede. Teve uma vez que Cleverton estudava mais eu lá na Caiçara, a professora terminou o recreio e nós ficou brincando de bola; a professora chamou e nós não foi, aí quando nós entrou pra dentro da sala, já passado da hora, a professora botou tudinho de castigo. E tinha uma coisa assim: logo, logo eu gostava da matéria de matemática. Aí eu comecei a estudar mais os aluno, e a professora dizia assim: "Quem responder a conta bate os zôtro com a palmatória" (uma tábua grossa, grande). Quem respondia batia o outro que errava, tome, batia botava pra ficar vermelho. Quando era dia de tabuada, eu me matava de estudar, decorar – eu era bom nisso. Até hoje eu tenho que me sair bem em matemática pra poder ficar livre dela. Eu lembro que eu decorava a tabuada como se fosse uma música: um mais um, dois; dois mais dois, quatro; três mais três, seis, e assim vai. A professora já perguntava com a palmatória na mão, mas eu respondia; era difícil levar um bolo, eu levava por outras coisas não pela tabuada. E era tudo junto, os alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, e a professora não tinha estudo não – até hoje ela não é formada ainda; ensinava sem ser formada (naquele tempo que podia ensinar assim).*

A identidade de estudante de Jaciel, pautada em práticas discursivas escolares coercitivas, traz à tona o estudante que decorava a tabuada cantada, frente à figura ameaçadora da professora com a palmatória na mão. Em sua memória discursiva, há toda uma construção de que aprender significa não errar. A fuga do erro, a busca do prêmio, o lugar do acerto "decorado", cantado ancoram-se na produção dos seus saberes. No discurso de Jaciel, percebo que a escola traz para seus processos de formação identitária o lugar da competição. O castigo aparece como um prêmio, embutido no processo de avaliação da aprendizagem, estimulando a competição, o culto ao esforço individual e a discriminação àqueles e àquelas que erravam. À medida que se foi desvinculando ao longo do tempo, da efetiva realidade da aprendizagem para tornar-se um instrumento de ameaça e disciplinamento da personalidade do educando, passou a servir de suporte para a imputação de culpabilidade. Segundo Luckesi (1999), a visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte de decisão. Com seu avanço no tempo, os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, mas não desprovidos de violência. Há no discurso de Jaciel uma punição que não foi apenas física, mas simbólica, cujos efeitos refletem sobre sua relação atual com a matemática: *"[...] Até hoje eu tenho que me sair bem na matemática pra poder ficar livre dela"*. Como nos diz Elizeu Souza (2006, p. 129), "[...] As marcas deixadas pela

experiência escolar imprimem ritmos e formas de ser e estar no mundo que muitas vezes cristalizam subjetividades e relações identitárias".

No movimento de constituição identitária, na busca de outros saberes, os alunos e alunas deixam suas escolas da roça e passam a estudar na escola da cidade, ocupando outras posições discursivas.

4.2 O "ESTRANGEIRO" NA ESCOLA DA CIDADE

O colégio, na rua ((cidade)), era um lugar estranho, diferente, tudo diferente: professor, colega, matérias. Até da fala da gente, a gente tinha vergonha. Foi difícil no começo.
(NATANAEL, 2007)

Termina a 4ª série (o "primário"), a roça não oferecia mais a continuidade dos estudos dos alunos e alunas moradores daquele lugar. É chegada a hora de uma nova escola, em um outro lugar. É chegada a hora de sair, de deixar o Prédio do Bezerro, do Roçadinho, da Fazenda Amarante, da capela, da sala ou quarto de casa; de deixar a turma multisseriada, as viagens de jegue, desterritorializar-se no percurso escolar já trilhado. Configura-se esse período como um corte umbilical do espaço da escola/roça, passando a conviver com uma realidade escolar bem diferente daquela que conheciam, pois era outra estrutura curricular, dessa vez havia várias disciplinas, vários professores e professoras, novos colegas, fardamento escolar (na escola da roça não tinha farda). Outra organização da escola: o recreio transforma-se em intervalos curtos entre aulas; os colegas não eram apenas os irmãos, primos e vizinhos; os professores e professoras não eram mais os conhecidos da região, eram estranhos; as séries não eram mais misturadas; as matérias viraram disciplinas e cada uma tinha seu dono; ir a pé para a escola foi substituído pela presença constante dos carros a botijão, os pequenos ônibus, os "paus-de-arara" e as bicicletas. E, por fim a maior mudança: a localização da escola não era mais na roça - era na cidade, instaurando na vida de cada aluno e aluna da roça, sujeitos desta pesquisa, um rito de passagem que mexe com seus processos identitários, ressignificando toda sua relação espaço/temporal, sua formação, suas subjetividades. Considerando que, o outro nos constitui, já que construímos as identidades em um movimento no qual somos estranhos

para nós mesmos, ao mesmo tempo em que nos reconhecemos, surge nessa fase da história de vida de alunos e alunas da roça a constituição do ***"estrangeiro"*** na escola da cidade.

Segundo Bauman (2001, p.111), utilizando-se da definição de Richard Sennett, "uma cidade é um assentamento humano em que estranhos têm chance de se encontrar. Isso significa que estranhos têm chance de se encontrar em sua condição de estranhos [...]". Na sociedade moderna, o que está fora do lugar incomoda; daí a necessidade constante de estar ordenando e normalizando, estabelecendo uma ordem que, ao lidar com o movimento fluído, movediço, ambivalente da constituição identitária dos sujeitos, gera sempre um estranhamento, em que há novas anormalidades, novas linhas divisórias, novos estranhos.

A relação estabelecida entre os alunos e alunas da roça com a escola da cidade é construída, inicialmente, a partir de um sentimento de não-pertencimento, estranhamento e de deslocamento. Embora tenham um respeito ao lugar, consideram-no importante para suas vidas, não se sentem à vontade ao chegar lá. Logo, ao se sentir estranho na escola da cidade, Natanael fala desse encontro a partir de uma identidade fronteiriça, híbrida que estava sendo constituída naquele momento do encontro com o não-lugar da escola, com o outro, com a alteridade como tal, com o lugar da estranheza. Ser um estrangeiro na escola da cidade passa pela construção do desconhecido, do imprevísivel, incontrolável, da ausência da "mesmidade", os quais compõem as relações com o outro, colocando a fronteira que o identifica à prova; atravessar, cruzar as fronteiras signica assumir posições híbridas. A hibridação implica em "processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas culturais, que existem de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas." (CANLINI, 1998, p.19). Para Natanael e os demais sujeitos desta pesquisa, hibridar estaria relacionado à ação de absorver o que é estrangeiro de uma forma própria, capaz de reterritorializar-se a partir das velhas e novas configurações simbólicas que vão constituindo suas práticas discursivas e, conseqüentemente, suas identidades. Nesses processos ambivalentes, movediços, de deslizamentos de sentidos, não há regras fixas que guiem a hibridização; ela acontece nos fazeres, dizeres e saberes que cada um e cada uma produziam em seu cotidiano.

Na relação com a escola da cidade, os alunos e alunas se deparam com o outro da/na escola, com o não familiar, e passam a viver a experiência de desestabilizar o lugar fixo do outro, tomando-o como um elemento constitutivo, uma posição atravessada pelo discurso. A

Ao entrar na quinta série, Natanael inaugura um novo momento em sua vida. Deixar a roça e vim estudar na cidade (na rua) significou para ele uma mudança de posicionamento diante da escola. Assim, ele não muda apenas de escola, muda também seu modo de se relacionar com ela. Aquele menino bem sucedido nas séries iniciais do Ensino Fundamental foi dando lugar a um aluno com medo de errar, tímido, insatisfeito e envergonhado, impotente para enfrentar sozinho os desafios colocados pela escola. Natanael ressalta desde o início desta narrativa o fato de ser um aluno tímido na escola da cidade, determinando um tipo específico de interação com o universo escolar, marcada pelo silêncio, pela reclusão no fundo da sala, não-participação nos trabalhos em grupo, o que implicou na perda do ano letivo. Ingressar na escola e permanecer era o grande desafio - a evasão escolar de alunos e alunas da roça na escola da cidade é algo constante. Então, para Natanael continuar foi difícil. Outro fator ressaltado em sua narrativa sobre a chegada na escola da cidade foi a recepção dos colegas da cidade. Esses procuraram delimitar bem o terreno, apontando as diferenças negativamente a partir dos estigmas: "roceiro", "da roça", "tabaréu da roça", os quais eram construídos desde a formatação do Jeca tatu, do Chico Bento e tantos outras personagens reais e fictícias do nosso universo social. Elementos como a fala, a reclusão, o não envolvimento delineiam a construção simbólica utilizada pelos colegas. O estereótipo é construído aqui para marcar a identidade cultural, em uma visão de fixar o sujeito em um modelo, para identificar características negativas sobre aqueles e aquelas que se quer dominar, colonizar, reduzir, separar. Para Bhabha (1998, p. 105), "o estereótipo [...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre "no lugar", já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...]".

A discriminação e o estereótipo estiveram presentes em todas as histórias de vida dos alunos e alunas da roça (sujeitos desta pesquisa) no momento de inserção na escola da cidade - eram traduzidos nas formas mais variadas: críticas sobre a fala, sobre a maneira de se vestir, atribuição de apelidos, como "roceiro", "tabaréu", "tabaréu da roça", "da roça", "matuto", "urubu da roça", "bestalhado da roça", violências físicas e simbólicas, que delineavam na escola o lugar do estrangeiro. A chegada na escola da cidade é trazida por histórias de negação do modo de ser e estar no mundo que eles e elas possuíam: negação, acima de tudo, da ruralidade tida como residual. O estigma é vivido pelos alunos e alunas da roça por não serem considerados "normais", "iguais" ao modelo construído pelas pessoas que vivem o espaço urbano, isso significa dizer que os alunos e alunas da roça vivem o estigma porque se "afastam negativamente das expectativas particulares" (GOFFMAN, 1988, p. 14). Diante

desse discurso de negação da diferença, os posicionamentos dos alunos e alunas da roça apresentam-se variados. Marcelo ressalta, em sua narrativa, as formas de lidar com a discriminação sobre sua fala e suas roupas na 5ª série, em Feira de Santana:

> *Minha quinta série, eu saí da roça, do Alto do Coqueiro, e fui estudar em Feira de Santana. Senti muita dificuldade porque o ensino lá é mais evoluído; cidade grande, tudo é diferente. Além disso, quando eu cheguei em Feira, no começo eles tinha preconceito porque eu falava errado. Teve um dia que as menina tava cochichando, me riliando e eu falei assim: "Tão falando deu aí, é?" e cairo na risada, e eu fiquei triste, com vergonha; aí logo, logo eu aprendi a falar. E falava das minha roupa também, chamava minha calça de "enforca-gato", porque era apertadinha a boca, porque na época era já folgada como eu uso hoje. Meu estilo antigamente era outro... de tabaréu mesmo. [...] Eu tenho esse estilo, cabelo empinadinho; vem lá de Feira. Antes, meu jeito era outro: eu só andava de bota, calça enforca-gato, camisa manga na mão. Mas quando eu cheguei em Feira, eu me evoluí logo; eu vi logo todo mundo vestido de outra maneira. Eu me evoluí, comecei outro estilo de vida, fui mudando. Primeira coisa que eu mudei foi o cabelo, que era pra baixo, era lisinho, meti logo um beque ((corte de cabelo)). Aí agora, quando eu fui comprar roupa, eu mudei tudo. Dei logo fim em toda enforca-gato, dei fim em tudo. Cheguei em Serrolândia arrasando, com outro estilo. Todo mundo pagou ((achou bonito)). As bota, hoje eu só uso quando vou trabalhar com gado, na roça, mas pra sair não saio não. As enforca-gato não serve mais nem pra eu trabalhar na roça. É feio demais! [...] Depois de Feira, eu aprendi a me vestir, uso lápis no olho, fico todo moderno e, como minha irmã mora lá, eu tô sempre lá me atualizando [...].*

A partir dos "já-ditos" presentes na memória discursiva, Marcelo constrói uma concepção de diferença na relação roça-cidade pautada na idéia de evolução numa interface com o lugar de incivilizado do rural. A cidade toma o lugar do modelo, da mobilidade, da atualização. Ser atual, ser moderno, evoluído são características presentes nesse discurso atribuídas ao lugar da cidade. A cidade impunha seus modelos, colonizava o estrangeiro que chegava, infligindo seus saberes, seus valores, suas crenças. Segundo Todorov (1993), a primeira reação dos conquistadores em relação ao estrangeiro é imaginá-lo inferior, porque é diferente do modelo; não chega nem a ser homem e, se o for, é um bárbaro inferior, se não fala a nossa língua, é porque não fala língua nenhuma, não sabe falar (como pensava ainda Colombo ao se deparar com os índios na Conquista da América). Mas, na narrativa de Marcelo era necessário buscar tal modelo e adaptar-se a ele. Em suas marcas discursivas, há uma ancoragem nessa identidade de ser da cidade, - moderno, evoluído e atualizado. A roça é posta, por um discurso urbanocêntrico, como o lugar da incivilidade, ou seja, "oposto às relações sociais mediadas pelas instituições burguesas do mercado e do Estado, simbolicamente ligadas à cidade, o rural

fica identificado com a tradição e a incivilidade, associado às relações face a face, às culturas estáveis, homogêneas, primitivas [...]" (MOREIRA, 2002, p.9).

De acordo com Derrida (1997, apud Coracini, 2007, p. 110), o estrangeiro "é aquele que, fazendo a primeira pergunta, me põe em questão", ou seja, aquele que me perturba, questiona minha identidade, minhas certezas. Assim, Marcelo, perturbado pelo estrangeiro, pelo outro que aparece e se reflete nele mesmo afirma que aprendeu a falar, a se vestir: trocou suas roupas, despiu-se dos padrões de "tabaréu"; fala de um outro lugar discursivo diferente daquele construído pelas práticas culturais dos seus pais - fala do lugar do deslumbramento pelo outro presente no modelo da cidade: imitar, copiar, usar suas gírias, jogar fora suas calças "enforca gato"; seus olhos pintados, seu novo corte de cabelo para tirar leite de vaca, no curral, no banquinho de madeira que o seu pai usava. Ele negocia discursivamente as identidades que o atravessam, vivendo no movimento do ser e não ser da roça. Bauman (2001) ressalta que, nessa época de liquidez das certezas, a questão não é mais como se livrar do estranho, mas sim como conviver com alteridade produzida por eles na relação cotidiana e permanente.

A identidade de Marcelo, na escola da cidade, constrói-se a partir da negociação com a identidade e com a diferença do outro, direcionando o investimento discursivo, simbólico para estereótipos já construídos, em que re-elaboram as práticas discursivas pelas próprias diferenças, combinando elementos de matrizes distintas "fala errada da tradição dos pais" e a "fala correta da escola". A identidade e a diferença são traduzidas a partir da noção de pertencimento, demarcando fronteiras entre o que fica dentro e o que se traduz, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Derrida (1996, apud CORACINI, 2007) aborda a identidade como um sentimento de pertencimento; construída na história; inscrita no sujeito que se faz no espaço e no tempo; admitida, permitida ou coibida pelo outro. As posições de sujeitos ocupadas pelos alunos e alunas da roça vão se concretizando nas relações sociais que são estabelecidas a partir da entrada na escola da cidade. Entre negação e apropriação, entre estigmas e preconceitos, a identidade de Jailton é questionada e reposicionada:

> *[...] a crítica era mais na forma de falar, que a gente é criado sempre mais na roça, e a fala dos povo da roça é de tradição mesmo, e os colega fica criticando, porque o pessoal da roça fala tudo errado por tradição: o filho aprende com o pai;*

> *o pai aprende com os avô... a gente criado junto continua do mesmo jeito. Quando chega na escola na rua ((cidade)), o povo tem outro jeito, e aí a gente começa a aprender também com eles, misturando a fala que os pai ensina e o outro jeito da escola mesmo.*

Falar, ato natural, conhecimento aprendido em família, é herança cultural presente no dia-a-dia dos indivíduos, porém, para Jailton e outros alunos e outras alunas da roça que chegam à escola da cidade esse saber torna-se um problema: delimita territórios lingüísticos e estabele fronteiras. Os alunos e alunas da roça, ao falar, já trazem as marcas identitárias do lugar da roça, da família, dos avós, da vizinhança, da região e, automaticamente, isso é tomado como um não-saber, como algo a ser corrigido, retirado, extirpado. O preconceito lingüístico sobre a fala produzida no meio rural é tão forte que produz no próprio sujeito falante desse local a certeza de que não sabe falar, de que não lhe ensinaram a falar. A escola imputa o olhar do preconceito lingüístico (BAGNO, 1999) sobre a fala, marcando a diferença negativamente.

Nas narrativas percebi que há no trabalho escolar uma produção de uma lógica da "não-existência", resultando de uma monocultura racional, a qual produz uma inferioridade tida como natural, sendo esses alunos e essas alunas da roça considerados ignorantes, inferiores, improdutivos, não falantes, resultantes de um espaço local, particular, sobretudo, "residual". Eles e elas carregam os traços da cultura, das tradições, as quais são irrevogavelmente "traduzidos". Assim, Boaventura Santos (2006) propõe um movimento de tradução, de ir além do que se pode mostrar, criando uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir suas identidades, aprendendo a habitar outras identidades, a falar outras linguagens culturais, a traduzir e negociar entre elas. A tradução faz aparecer a inevitável dinâmica de alternância entre o dentro e o fora e da abertura ao outro, que é próprio do conhecimento.

> [...] O trabalho de tradução assente na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, apenas permite revelar ou denunciar a dimensão desse desperdício. O tipo de transformação social que a partir dele pode construir-se exige que as constelações de sentido criadas pelo trabalho de tradução se transformem em práticas transformadoras. (SANTOS, 2006, p.814-815)

Conhecimentos que pareciam naturais, comuns na roça, são questionados, tais como a fala, gestos, roupas, comida e maneiras de ser. O modelo de fala urbana é colocado, pelos colegas

de Jucivalda, como o único, o correto ratificando alguns dos mitos fundadores do preconceito lingüístico. As identidades que traziam de alunos e alunas, como moradores e moradoras da roça, eram questionadas pela escola, pelos rituais pedagógicos, pelos colegas e por eles e elas os quais passavam a fazer parte de um outro espaço discursivo, por ditos e não-ditos que circulavam nas práticas discursivas escolares. Nessas relações é atribuída à alteridade uma dimensão de estranheza, de não se sentir parte, estabelecendo um verdadeiro distanciamento, pois "[...] numa comunidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de caráter e habilidades necessárias para lidar com a diferença humana e situações de incerteza; e na ausência dessas habilidades e qualidades é facílimo temer o outro, simplesmente por ser outro [...]" (BAUMAN, 1999, p.55).

> *O fato de ser da roça eu senti um pouco de dificuldade quando a gente chega lá ((escola da cidade)), porque eles tinha um dizer assim, que alguma coisa que aparece assim, vamos supor, um quadro rabiscado, uma parede rabiscada "Ah, é o pessoal da roça, é os tabaréu da roça". Tinha esse dizer que era os tabaréu da roça. Lá mesmo, na minha sala, tinha esse ditado: "É... os tabaréu da roça". Tudo que aparecia dizia que era os tabaréu da roça que fazia. Eles tinha também a crítica que o pessoal da roça não sabia falar; só quem sabia era o pessoal da zona urbana. Então teve muita assim... difícil assim a gente unir uns colega com os outro... os colega da zona rural com a zona urbana. A gente fica separado no começo: o povo da roça com os da roça e eles ((alunos e alunas da cidade)) com os grupos dele mesmo. (JUCIVALDA)*

Jucivalda relata em sua narrativa o lugar da fala como erro, da transgressão intitulações atribuídas ao aluno e aluna da roça por seus colegas da cidade; a distância, o conflito era estabelecido por uma fronteira discursiva marcada pelo estigma e pela separação. Os estigmatizados normalmente aceitam o rótulo, identificam a condição e sentem-se menos humanos (valiosos), passando a ter vergonha da experiência, do saber lingüístico adquirido, silenciando, se retirando dos atos de fala para controlar as identidades "danificadas", "erradas"; com isso, controlavam as informações sobre o "eu" que se mobilizam ao falar. Como nos diz Ciampa (2005, p. 131) "Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que os outros nos atribuem [...]". Assim, no primeiro momento do contato com o outro, o movimento de Jucivalda na escola da cidade foi de negação de sua fala, recolhendo-se, juntando-se àqueles e àquelas que possuíam o mesmo "problema", estabelecendo a segregação, a constituição de guetos. É nesse lugar discursivo, entre a valorização da fala, da cultura, da identidade do outro em contraponto a sua própria maneira de falar, de agir, de ser ou vice-versa, que há o

deslizamento de sentidos que configura o lugar do outro colocado aqui nessa relação do deixar a roça e estudar na cidade, constituindo subjetividades e identidades desses alunos e dessas alunas.

A distância, a falta ou a existência precária de transporte escolar, associadas às más condições das estradas constituem outro problema para os alunos e alunas que moram na roça e persistem em dar prosseguimento aos estudos. O acesso à escola a pé, de bicicleta, de carro a botijão, pau de arara, ônibus foram marcados por situações diversas, cansaços, como nos relata Jailton *"[...] eu vim estudar na rua um ano de bicicleta Todo dia eu ia e voltava pra casa: tinha que sair cedinho da roça pra chegar no horário. Era cansativo ir, mas eu nem importava porque ia ser melhor pra mim porque eu já tava atrasado na idade e, se ficasse na roça, atrasava mais ainda"*. Jailton revela em sua fala um esforço em fazer parte da escola da cidade, o que significava ter acesso a um outro lugar discursivo, recompensado pelo acesso a um lugar que não representaria mais o atraso em sua vida. Ele constitui seu discurso com os fios de uma história de escola marcada pela distorção idade-série, fator comum aos estudantes provenientes da roça. Apesar de falar de uma viagem concreta de oito a dez quilômetros para chegar à escola da cidade, Jailton traduz em seu discurso uma viagem metaforicamente marcada pelo deslocar-se da posição de sujeito em que se encontrava, pois "[...] a viagem obriga quem viaja a sentir-se 'estrangeiro', posicionando-o, ainda que temporariamente, como o 'outro'". (SILVA, 2000, p.88.). O outro do/no discurso de Jailton está presente nos "já-ditos" produzidos sobre a escola da cidade, viver a situação do não-atrasado, do civilizado significava enfrentar as dificuldades em troca do que a escola da cidade lhe proporcionaria: um ensino melhor, não se sentir atrasado, incivilizado. A escolarização na cidade representava para Jailton (e para os demais alunos e alunas da roça) um conjunto de sacrifícios que ele suportava sob coerção de normas derivadas da valorização do esforço pelo esforço, tão presentes em sua formação familiar.

Depois de um ano de bicicleta, chega o transporte escolar na vida de Jailton, ele passar a ter acesso ao carro que transportava alunos e alunas na região do Amarante. A figura do transporte aparece como um elemento significativo nesse percurso, marcando, entre outros fatores, a desistência à escola, conforme nos relata: *"[...] Em 2004, não tinha carro pra estudar à noite e eu só podia estudar à noite porque de dia tinha que trabalhar na roça. Aí eu perdi mais um ano aqui sem estudar, desisti; só voltei no outro ano quando teve carro pra pegar a gente aqui na roça"*. Agindo com maior poder do que a vontade do estudante e o

desejo dos pais, a relação de distância da roça-escola estabelece um limite de pertencimento à escola da cidade; estar ou não na aula dependia do deslocamento possibilitado pelo transporte escolar. As greves dos motoristas decorrentes da falta de pagamento da prefeitura, as chuvas fortes e constantes em alguns períodos do ano, os defeitos no carro, atropelamentos, entre outros fatores delinearam insistências, determinações e desistências no percurso escolar.

Dentro desse mesmo contexto, Jaciel conta as dificuldades que teve no deslocamento da roça para a escola em Serrolândia, principalmente, no período da chuva que alaga a região onde mora, inviabilizando a passagem de carros pelas estradas cobertas por lama:

> *A 4ª eu fiz num grupo escolar do Povoado de Salaminho. Nós ia de bicicleta: eu e Vertinho. A gente fez até a 8ª lá indo de bicicleta. Nesse tempo, eu não tive muita dificuldade não porque, quando eu passei pra 5ª, já passei com os colegas que tava na 4ª, e os zôtros ((colegas)) parou de arriliar, se acostumou e não arriliava mais. Eu repeti a 5ª e 6ª série, eu não se interessava pra estudar; ficava só brincano. No costume dos outro aluno da rua, levei muita suspensão; era suspenso, bagunçava, brigava lá na sala, e a diretora suspendia. Uma vez, eu fiz uma presepada – tinha uns fio lá no colégio –, e eu enfiei um negativo no positivo; aí queimou as luz tudo do colégio. Aí depois eu fui pra Serrolândia no 1º e 2º ano, no EJA, pro Colégio Estadual, em 2006, vinha em uma caravan e agora a gente tá numa Kombi. Nós teve uma dificuldade no começo do ano; eu mais Vertinho, de noite, nós tinha que passar por dentro da água. O carro não passava, e nós tinha que vim por dentro da água de canoa porque ficava longe pro carro fazer o arrodeio por longe; aí não dava pra ir até a porta mode a água. O carro não passava porque a estrada estava interditada, cheia de lama, atolava; aí nós vinha por dentro d'água e nós ia de canoa: nós arrumou uma canoa. Eu tenho um tio que mora no Serrote, no açude, e os fios dele tem uma canoa; e nós pegou e levou pra lá e, chegando lá, nós passava, era muita água no riacho e é baixo e tem uma barragem embaixo e, quando chovia, enchia tudo. Então pra vim pro colégio... nós saía de casa... a canoa ficava lá, e nós pegava a canoa e passava pro outro lado; depois caminhava base de meio quilômetro pra pegar o carro mais na frente e depois, de carro, vinha pro colégio. A gente andava a pé, usava a canoa e o carro, na época de chuva.*

Jaciel e seu amigo constroem alternativas de acesso ao transporte escolar, possibilitando-lhe chegar à escola. Os trechos da narrativa de Jaciel ilustram os processos ambivalentes de constituição do sujeito estudante/morador da roça que passa por dificuldades múltiplas para poder dar continuidade aos seus estudos, mobilizando elementos do local da roça para "atravessar", literalmente, os limites impostos pelas fronteiras com outras identidades. Segundo Bhabha (1998), a fronteira é onde algo começa a surgir, um espaço residual onde se desenvolve um excedente, isto é, algo que não estava lá antes do encontro. Em vez de uma homogeneização, a qual descaracterizaria as identidades sócio-culturais originárias dos indivíduos, a aproximação com o urbano parece realçar as especificidades do rural (sendo

essas resgatadas e acessadas em muitos momentos), ocorrendo uma reestruturação das identidades e um movimento tradutório de identidades e, em alguns casos, um fortalecimento da condição de força em relação estreita com o urbano, vivenciando a roça em uma nova condição no quadro das múltiplas ruralidades existentes.

Marcelo relata também cenas vividas no trajeto, na viagem da roça para a escola da cidade, trazendo em sua memória discursiva elementos que norteiam a prática pedagógica escolar vivida pelos alunos e alunas da roça, "migrantes de um turno" (SANTOS, F., 2006), na escola da cidade, fala da produção de um não-sentido que a escola tem sobre a realidade de quem vive na roça e tem que sair para estudar na cidade, deslocando-se em um transporte escolar que, na maioria das vezes, precário: não chega, atrasa ou é suspenso por semanas.

> *[...] eu ia pro municipal de pau-de-arara, inclusive o carro atropelou uma mulher e matou, logo no primeiro ano que eu estudei. Todo mundo ficou com medo por isso, todo mundo queria desistir. Todo mundo viu, inclusive eu desci com o motorista, nós foi perto, de noite. O carro passou uma semana sem vim pra escola porque o motorista teve que correr e ficou sem carro uma semana, aí depois na outra semana veio outro pau-de-arara com a lona coberta por cima. A maior dificuldade pra gente que mora na roça pra estudar na rua ((cidade)) é o carro não vim, chegar no meio do caminho cabar o bujão, também a prefeitura não pagar, e o carro não vem; acontece que é até um dia de prova e o carro pega e não vem, a gente não tem nem como explicar no colégio que ninguém entende. (MARCELO)*

Marcelo fala de um aspecto de mobilidade que influencia diretamente na sua chegada e saída, na sua permanência ou evasão da escola e que "ninguém entende". O professor, a professora, o diretor, a diretora, representações de autoridades diante do fazer escolar são tomados pelo pronome indefinido NINGUÉM, Marcelo fala com angústia ao se reportar aos momentos difíceis de acesso à escola, aos fatos traumáticos que viveu durante esse deslocamento e que são vazios de significados para a escola, indefinido para aqueles e aquelas que representam a escola da cidade.

Outro aspecto significativo na chegada dos alunos e alunas da roça à escola da cidade é o estranhamento diante das relações espaço-tempo produzidas pela escola. Roniere descreve seu primeiro dia na escola da cidade, no Colégio Municipal Arionete Guimarães de Sousa (COMAGS), circunscrito em um misto de deslumbramento e medo, face ao tamanho, à

organização física, a seriação, às várias "matérias" existentes, às aulas de quarenta e cinco minutos, ao tempo marcado pela sineta, ao calendário escolar.

> *Quando eu cheguei no colégio, o primeiro dia foi um negócio diferente porque lá parecia um outro mundo tinha corredor, sala, banheiro, cantina, secretaria; tudo tinha seu lugar: as série era tudo separada, tinha muitas matéria. Pra gente se acostumar de tocar sineta entrar na sala, depois de um tempo já sineta de novo, outro professor. Eu ficava um pouco envergonhado logo no começo, não participava das aulas, tinha um medo, uma crise assim meia estranha, não conseguia me achar; ali, era tudo muito diferente.*

Mais do que um espaço físico a escola representou um lugar do novo, uma dimensão maior de chegada, de acesso, de tornar conhecido simbolicamente o espaço físico da escola representava "um outro mundo". Como a identidade se constrói na relação, a sua existência está condicionada à diferença, ou seja, o que é só existe porque existe o que não é. Assim, as imagens que Roniere tem sobre a escola da cidade, tendo como fonte de análise a noção de ruralidade que possui, povoam sua construção identitária naquele lugar e tempo específicos, em uma luta de contradições as quais requerem negociações internas na ordem do social e do simbólico para relacionar-se com aquele outro lugar discursivo que passava a ocupar. Conforme Woodward (2000, p. 17), "Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar".

No deixar a roça para estudar fora, surgem também outras experiências alternativas para alunos e alunas da roça, entre elas a vivida por Mauri, na Escola Família Agrícola (EFA), em Jabuticaba. A Escola Família Agrícola, de origem francesa, chega ao Brasil na década de 60 como uma possibilidade de educação que respondesse às necessidades de formação dos jovens, filhos e filhas de produtores familiares, mediante o desenvolvimento de atividades educacionais voltadas para a sua realidade e necessidades. Contribuía, de certo modo, com o desenvolvimento do meio rural, da agricultura familiar integrada com os valores históricos, sociais e culturais dos jovens, de sua família e da comunidade, em oposição à educação oficial ofertada aos filhos e às filhas de camponeses, objetivando, entre outros, reduzir o êxodo rural, desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores e agricultoras com vistas à superação das condições de miséria e abandono em que a grande maioria desses e dessas vive nas diversas regiões brasileiras (ARAÚJO, S., 2005). Diante desse propósito, ao terminar a

quarta série na roça, Mauri passa a fazer parte desse outro tipo de escola, a qual o aproxima cada vez mais do lugar da terra, da identidade de aluno trabalhador rural. Mauri narra detalhadamente sua passagem pela escola, sua relação com a Pedagogia da Alternância trabalhada naquele lugar, com as disciplinas e os saberes ligados à semiótica da terra, tão bem conhecida por ele.

> *Na 5ª série, eu fui pra Jabuticaba estudar na escola agrícola e passei o ano todo. A experiência foi boa: aprendi muita coisa com agricultura... lá tinha muita diferença; tinha um bando de matérias diferentes ligada à zootecnia, só de animais, essas coisa... por isso, que eu fui pra lá. Ia de carro pra lá, o carro de Várzea do Poço pegava a gente aqui e levava pra lá, carro da prefeitura. Na Escola agrícola, a gente dorme. Ia passava quinze dias na escola e quinze dias em casa, dormia lá, almoçava lá... tudo por conta de lá. De manhã, a gente levantava e fazia uma tarefa prática até sete horas; sete horas, a gente ia pra o refeitório tomava café; sete e meia ia pra capela rezar; sete e quarenta e cinco, a gente voltava pra sala de aula até dez e quinze. Dez e quinze, a gente ia lanchar e voltava pra sala de aula até doze. Doze horas ia almoçar e descansava até uma e meia e tornava voltar pra sala de aula. Três horas saía pra merendar e depois voltava pra tarefa prática de novo e ficava lá até cinco. Aí cinco a gente ia brincar bola no campo. Seis, a gente tomava banho. Ás sete da noite, a gente ia tomar café aí depois, tinha dia que tinha aula de noite, tinha dia que era livre. Na escola agrícola, a gente se sente em casa, tudo que a gente tem... seu próprio quarto; fica quinze dias lá e quinze em casa fazendo o que a gente aprendeu; a gente faz na roça, coloca assim na prática. A atividade prática era só trabalhar com animais, na roça, trabalhar com plantação; eu aprendi lá a fazer adubo pra botar nos canteiros. A gente fazia de hortaliça, a gente fazia os canteiros e plantava verdura. Aí eu tive que sair de lá porque pai disse que era pra eu sair que tava novo demais; eu tinha treze anos, mas minha vontade era de ficar lá, porque lá era coisa pra mim que trabalho na roça; eu aprendo coisas que eu preciso pra continuar na roça. Eu estudava lá com vontade, era aprender pra usar mesmo na terra e, lá no colégio ((em Serrolândia)), é diferente, não tem nada a ver com a roça.*

Na Escola Família Agrícola, Mauri estabelece uma relação de proximidade com os objetivos da escola. Apaixonado pela terra, constrói um discurso de valorização da proposta pedagógica escolar, na qual teoria e prática tomam assento em seu fazer cotidiano de trabalhador rural, já que, a Escola Família Agrícola volta-se para o desenvolvimento local, o fortalecimento do sujeito histórico e social do meio rural em que está inserido. Na Escola Família Agrícola, pautada em uma Pedagogia da Alternância, alunos e alunas vivem a teoria na prática com a terra, alternando entre a escola e suas casas, organizada de acordo com as vivências, experiências e os saberes desse público envolvido; possibilita a Mauri a continuidade da formação escolar, mas, sobretudo, garante saberes voltados para a continuidade do trabalho na roça. Mauri fala com entusiasmo da experiência, situando as atividades e os saberes adquiridos em um ano de estudo. Para Mauri, o encontro com a diferença, na Escola Família Agrícola, foi marcado pelo

lugar dos sentidos e significados vividos, experenciados por ele no fazer de cada dia. Um efeito de sentido produzido, na narrativa de Mauri, traz uma negação do modelo urbanocêntrico de escola (im) posto para os alunos e alunas da roça. Ter vontade de permanecer na escola, ou melhor, permanecer na escola por vontade, por opção significa constituir o lugar da escola em espaço de sentidos e significados para o seu cotidiano. O estranho, o novo que surgia na experiência da Escola Família Agrícola, era traduzido na escolarização de um saber da experiência, dando sentidos e formas a um fazer constante na terra.

Experiências diversas foram vividas nesse percurso escolar nas quais a relação com a escola foi marcada por expectativas (antes do ingresso), decepções, desânimos, culminando em desistências, interrupções e reprovações. No entanto, o valor que os sujeitos dão à escola não decresce; pelo contrário, foi se fortalecendo com o desejo de conclusão do Ensino Médio e para alguns (poucos), com o desejo pela continuidade em cursos técnicos e/ou superior. Ao falar do percurso escolar roça-cidade, os alunos e alunas trazem suas reminiscências sobre esses dois lugares e traçam, em seus discursos, uma interface sobre a formação adquirida nesses espaços ambivalentes.

> *Na rua ((cidade)), o ensinamento é bem melhor que da roça, o professor tinha mais tempo. Na roça, não era porque o professor era ruim que não sabia ensinar. O negócio é que tinha muita série; aí atrapalhava tudo - o tempo que tinha de ensinar, tinha que ensinar um, ensinar outro, e o assunto era diferente, aí atrapalhava. Eu acho que a pessoa vim estudar na cidade é melhor, que o aprendizado facilita mais. Mesmo que na roça tivesse estudo até outra séries, eu acho que é melhor a pessoa vim, evolui mais. (JAILTON)*

> *A escola da cidade é muito diferente da roça, pois, na roça, o cara estudava tudo embutido com aquele tanto de aluno; a professora não tinha como dá os assuntos certo: dava um taco a um, um taco a outro... Pegava os assunto de primeira série e dava pros da terceira e aí os aluno não aprendia. Já o estudo hoje eu já tô entrosado, não tenho mais dificuldade; já faço até grupo aqui com o povo da cidade! Tem poucos dia que a gente fez trabalho, e eu apresentei com o pessoal daqui, do Salaminho. Tô participano mais, falano mais; já tô acostumado com a forma da escola. Agora eu continuo com meu jeito mesmo, não acho que tenho que imitar o povo de lá ((cidade)) não; tenho meu jeito mesmo. (JACIEL)*

> *A escola da cidade tem várias diferença da escola da roça: os alunos são mais - tem muito aluno da zona rural também, dos povoados; tem também carteira à vontade, tem material de coisa de escola, tem à vontade. Antes na roça não tinha livro, essas coisa. A gente não tinha que comprar e não tinha condições pra comprar que era caro. Era só em negócio de apostila pra gente ler, ali era dificil. Agora tá mais fácil o estudo na cidade. (JUCIVALDA)*

Jailton, Jaciel e Jucivalda constroem uma relação dual entre os dois espaços escolares, estabelecendo desde as diferenças físicas, espaciais, até as diferenças de comportamento, de posicionamento, de maneira de ser e estar no mundo que esses lugares produzem em seus sujeitos. A representação de escola vai se transformando com o passar do tempo, já que os alunos e alunas da roça apreendem os sentidos produzidos nesse espaço, passando a ler a realidade e a constituírem identidades de forma diferente. Os deslocamentos produzidos na relação roça/cidade para complementação dos estudos passam a ser inseridos em uma matriz cultural que legitima alunos e alunas da roça em suas histórias de vida, conferindo-lhes outras identidades; a mobilidade tornou-se parte da vida cotidiana desses indivíduos. Identidades distintas foram construídas nesse deslocamento: umas, que se afirmam pelas semelhanças nas quais, contraditoriamente, vivem situações nunca vividas antes; outras, que se afirmam pela diferença, mesmo mantendo conhecimentos tão marcados pela tradição dos pais, da comunidade, da roça.

Rizomaticamente um outro mapa simbólico é traçado no e pelo movimento, permitindo problematizar a condição plural da própria identidade e/ou condição urbana e rural. Essa condição tem reflexo direto em um contexto de caminhos que constituem identidades, discursos e saberes em um processo de socialização tanto no interior das relações na roça quanto na cidade. Desse modo, o trabalho também circunscreve o percurso roça/cidade, em um movimento discursivo e identitário, traçando outros sentidos e significados na constituição dos alunos e alunas da roça.

4.3 A ESCOLA E O TRABALHO: UMA INTERFACE

Pra gente que mora na roça, estudar e trabalhar sempre teve junto, no acostumado da gente.
(JAILTON, 2007)

No movimento híbrido, fragmentado, ambíguo construído na relação identitária com a escola, os alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, situam-se entre a escola e o trabalho, avanços e rupturas, negociações e segregações, desistências e repetências, mudanças e deslocamentos, experimentando acidentadas trajetórias que, conseqüentemente, afastaram-nos do "tempo certo" da escolarização. Trabalhar e estudar ficam sempre presentes em suas vidas,

ocupando a escola um lugar secundário diante da necessidade de continuar trabalhando, uma vez que o labor continua sendo nuclear na vida dos alunos e alunas da roça.

Os alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, iniciam suas histórias de trabalho desde a infância, o trabalho na roça chega cedo, aos cinco, seis, sete anos - eles e elas já passam a conviver com a "lida" nas plantações, a "lida" doméstica, cuidando dos irmãos e dos animais. Com a chegada da escola em suas vidas, o tempo de estudo escolar concorre com o do trabalho; eles e elas passam a ter uma jornada dupla em que conciliá-las é o grande desafio. De acordo com Carlos Brandão (1999, p. 39), o trabalho na vida camponesa representa:

> [...] tanto o horizonte social e econômico para o qual "se ensina", quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa. A socialização primária das crianças e adolescentes não é mais do que um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar, e a matriz das afeições de tais regras passa invariavelmente pelo *desejo do trabalho*. Mesmo quando no imaginário de um número grande de pais é crescente a desconfiança – às vezes, a esperança – de que o futuro dos filhos será cumprido na cidade, longe da "labuta da roça" e como emprego ou negócio, pais e mães entendem invariavelmente que, em termos imediatos, é para e através do trabalho camponês, submetido à fração adulta do grupo doméstico, que todos devem participar do trabalho e aprender com ele.

E esse mundo do trabalho é um dos espaços educativos ao lado de outros tantos espaços por onde circulam as pessoas: a família, a escola, o grupo religioso, os grupos de juventude. Cada um desses espaços configura espaços de vivências sociais, coletivas e interdependentes, e conduzem à constituição da pessoa humana, impregnada de cultura e das especificidades que os constituem. Assim, o ato da aprendizagem começa nos alunos e alunas da roça no espaço do trabalho na roça. Eles e elas iniciam suas trajetórias escolares, procurando conciliar escola e trabalho, a duras penas. E isso se torna mais difícil na 5ª série, quando esses e essas passam a freqüentar a escola da cidade. A concomitância entre escolarização e trabalho assume, por outro lado, um caráter geral, naturalizado na experiência de vida dos alunos e alunas da roça que tiveram acesso à escola, sendo tal relação (escola/trabalho) tomada como característica inerente àqueles e àquelas que nascem e crescem na "lida" da roça, estabelecendo-se como uma demarcação social dentro do espaço da roça.

Os altos índices de evasão e repetência observados nas escolas públicas, principalmente no turno noturno e em Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentam a escola

como obstáculo para o aluno e aluna trabalhadores, mas ao mesmo tempo, esses sujeitos vêem a escola como uma oportunidade de conquistar o direito à cidadania e se inserir no mercado de trabalho formal. A categoria trabalho aparece para eles e elas como uma forte experiência educativa - ambígua sim, mas fundamental, principalmente quando se inserem plenamente no mundo do trabalho, quando se deslocam para outros pertencimentos, lugares, des/re/territorializando-se. Nesse contexto, diante da falta de novas oportunidades de trabalho e renda que marcam historicamente o lugar da roça, Jailton migra para as cidades grandes, abandonando temporariamente a escola da cidade.

> *No 1º ano eu desisti e fiquei dois ano fora. Eu tinha ido pra Salvador; passei dois anos lá. No tempo que eu desisti no 1º ano, trabalhei lá numa fábrica de móveis, montando, fazendo entrega – eu precisava melhorar de vida, ir pro lugar mais evoluído. Lá eu senti muita dificuldade porque a gente não sabia andar direito na capital, acostumado só a ir pra roça, aí no pegar do transporte sentia dificuldade, mas chegava no lugar. Todo lugar que a gente chegava era parecido uns com outros, e tinha que se acostumar com tudo correndo; a impressão era que o tempo voava porque, se a gente não corresse, não conseguia chegar nos lugar (olha que na roça a gente sempre levantou cedo, e o dia sempre começou cedo). Aí nisso eu não tive dificuldade porque eu sempre começava o dia cedo, mas, com o passar do tempo, eu me acostumei. Lá era melhor pra ganhar dinheiro, eu era assalariado, mas eu sentia falta da roça, dos meus pai, da família. Em Salvador, eu morava com minha irmã e não estudava lá porque chegava do trabalho sete, sete e pouco e ficava tarde. Quando eu cheguei de Salvador, final de 2003, eu voltei pra roça. Em 2004, não tinha carro pra estudar à noite e eu só podia estudar à noite porque de dia tinha que trabalhar na roça. Aí eu perdi mais um ano aqui sem estudar, desisti; só voltei no outro ano quando teve carro pra pegar a gente aqui na roça. Aí quando foi no outro ano teve carro pra estudar e eu fiz 1º e 2º, quando foi no outro ano, 2006, que eu tava fazendo o 3º eu desisti pra ir pra São Paulo. Lá eu tava trabalhando com coisa rural também; era no interior, na plantação de laranja, contratado por firma de lá, eu já fui daqui com o emprego certo. Eu recebia direitinho lá, mas voltei porque foi um contrato só de seis mês. A gente morava lá em uma casa da galera que foi daqui trabalhar. Eu trabalhava na colheita; a colheita é só seis mês (quando vence o contrato, é dispensado e volta com seis mês de novo). Não sentia dificuldade lá não; era interior, a lavoura lá é igual, mas só que a diferença é que a colheita da laranja era uma coisa que eu não tinha costume de colher, costumado a trabalhar na roça, mas com outras lavoura. Mas lá logo eu aprendi e me adaptei rápido. No início deste ano, eu voltei; cheguei em janeiro, comecei a estudar no 3º, mas já estou de novo pra desistir e ir pra lá de novo, novamente pra colheita de laranja – eu acho que vale a pena. Na verdade, tem hora que eu acho que vale e tem hora que eu penso que devia terminar logo os estudo, mas eu tô pensando neste ano trabalhar mais uma safra e o ano que vem concluir os estudo.*

Jailton relata, em sua história de estudante, momentos de desistências, de troca da roça pela cidade grande, de troca do estudo pelo trabalho. Era necessário trabalhar, mas não em sua roça; esta não lhe fornecia mais o necessário para sua sobrevivência naquele momento. No

ano em que entraria no Ensino Médio, Jailton vive um processo de rompimento com os laços que lhe prendiam aos pais, à roça e à escola. Sustentar a identidade de estudante/trabalhador não dava mais conta de suas necessidades, era necessário parar os estudos dedicar-se somente ao trabalho, ao sair da roça e ir trabalhar em Salvador, passando a assumir o lugar de migrande. Ele torna-se o migrante que chega à cidade grande após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, levando em sua bagagem os saberes escolares mínimos obtidos com uma escolarização tardia e rápida. A migração representou para Jailton um importante momento de uma trajetória de vida rumo à inclusão em relações sociais "*mais evoluídas*". Ir para a cidade grande significava, nesse universo simbólico, entrar em contato com a "modernidade", quebrar os laços de dependência e de proteção familiar, ter acesso a outros bens de consumo, a outras identidades. No interdiscurso de Jailton, há a presença de uma representação da cidade grande construída a partir de uma cautela com o urbano, sempre novo e desconhecido. As noções de tempo e espaço tomaram outra dimensão. Nesse contexto, Jailton negocia sua identidade de trabalhador rural com a de trabalhador urbano. O acordar cedo, aprendido na tradição familiar, lhe dava possibilidade de convivência com o corre-corre da capital. Nessa produção de si, as identidades são afetadas pelas outras, tornando-se cambiantes a partir da fixidez de posições e dos deslocamentos de estruturas tradicionais de pertencimento. Percepções distintas de temporalidades incorporadas em uma descontinuidade acelerada com o tempo vivido na roça causam estranhamento e mobilizam processos de adaptação. As dificuldades com a localização, com o transporte, com o reconhecimento dos lugares, com a possibilidade de continuar estudando foram elementos significativos na convivência de Jailton com a cidade grande - Salvador.

A história de vida de Jailton é constituída também por migrações temporárias realizadas como bóia-fria para o interior de São Paulo, no trabalho com as lavouras de laranja. Percebi que, em seu discurso, essa aproximação com a semiótica da terra tornou-se uma saída mais familiar do que o deslocamento feito para Salvador. Lidar com a lavoura, tão conhecida para ele, e ficar por um período temporário são marcas ressaltadas em seu discurso transformando o interior de São Paulo em um local, próximo, estabelecendo uma relação de pertencimento identitário. O próximo e o distante encontram-se nessa relação estabelecida por Jailton no trabalho como bóia-fria, produzindo novos sentidos de identidade, uma vez que acredito que a identidade é produzida em momentos particulares no tempo e no espaço vividos pelos atores e atrizes sociais.

Depois de saídas e retornos da escola, atualmente Jailton pensa em, mais uma vez, deixar a escola para ir trabalhar – o lugar do migrante fica sempre atravessando seu percurso escolar. Por não conceber a identidade como algo dado, inerente a um grupo ou indivíduo, percebo que, com as andanças de Jailton, a migração não pode ser entendida aqui como um desenraizamento, noção oriunda de uma visão essencialista de identidade, pois segundo Penna (1998, p. 106),

> [...] as andanças de um migrante, em seus sucessivos descolamentos, constituem um contínuo processo de transformação – destruição e recriação – de [...] redes de relações. Relações que podem ser construídas sobre múltiplas bases, e que não necessariamente são "medidas" pelo lugar de origem. Relações, enfim, que podem ser construídas com um lugar "adotado".

O que Jailton viveu é um processo de transformação dos modos de vida e das relações simbólicas e discursivas estabelecidas com o espaço, no qual ele passa a habitar outras identidades, negociando e traduzindo o seu devir. É assim, nessa trajetória de migração, desestabilização, em um movimento diaspórico, que Jailton segue devagar nos estudos, entre uma parada e outra na escola, entre um emprego e outro, tecendo suas trilhas com êxitos escolares parciais, dentro do que era possível diante das interrupções e do pouco tempo que dispunha para o estudo. Dizendo arrepender-se de não ter estudado antes, ele cursa as séries no tempo possível, o que lhe permite completar a escolaridade a partir de seu próprio esforço e mesmo assim não vê outra possibilidade para a melhoria de sua condição de trabalhador a não ser pela escola.

Jucivalda também desiste da escola da cidade. Os principais motivos que a fizeram abandonar a escola por vinte e seis anos foram: o trabalho da roça, o não incentivo dos pais ao estudo, a falta de políticas públicas de incentivo ao acesso à escola da população que mora na roça, o casamento e a chegada dos filhos. Como nos relata abaixo:

> *Depois da 4ª série, em 86, eu fui pra rua, estudar em Serrolândia; estudei lá no municipal, a 5ª série. Eu sei que foi difícil porque não tinha transporte nessa época: a gente ia a pé, a gente gastava quarenta minutos agora nós era pé quente mesmo. [...] Aí eu comecei, me matriculava, no meio do ano não guentava, aí desistia. Eu sei que de 86, eu me matriculei umas três vezes e não consegui. Eu falei: "Ó, sabe de uma? Eu não vou guentar estudar e trabalhar na roça. Então eu vou parar de estudar: ou uma coisa ou outra". [...] Eu sei que os pais da gente*

> *tinha esse negócio "VAMO TRABALHAR! VAMO TRABALHAR!" – não tinha essa prioridade que os pais tá dano pros filhos hoje: o filho vai estudar. Hoje em dia, tem de tudo: é transporte, é coisa de... vem verba de governo, e antigamente não tinha nada disso: a gente quebrava licuri e fazia tudo pra gente comprar lápis, borracha, livro, caderno; já hoje em dia tem criança aí que a gente vê que os pai adula pra ir pra escola e não quer nada da vida. Já eu queria ter antes dessa infância que o pessoal tem hoje pra estudar que talvez eu não tava arrependida de ter parado meus estudo tão cedo. Eu também sentia dificuldade no colégio porque passava muita atividade; então a gente trabalhava o dia e não tinha tempo de estudar. Quando era tempo de prova, teste, alguma coisa assim, a gente não tinha tempo de estudar, e a gente começou a não tirar notas boa; aí a gente desistia na 1ª e 2ª unidade, "Ah, eu não vou passar de ano, eu vou desistir porque é muito difícil e tal e não tenho tempo pra estudar". E por isso a gente parava de estudar. Eu mesmo parei cedo, eu avancei e depois eu parei. E aí depois que eu desistir uns anos, eu fiquei só trabalhando na roça. [...] Aí quando eu casei com vinte e sete anos, meu esposo sempre falava: "Fôr, porque tu não vai estudar?". Eu achava difícil tomar conta de casa, trabalhar na roça e estudar. A lida da roça era grande. Eu sempre dizia: "AH, NÃO! DEIXA OS MENINO CRESCER! DEIXA OS MENINO CRESCER!". Aí quando foi agora, ele insistiu. Assim ele sempre falava: "Oh, tu estuda, que tu tá perdendo alguma coisa, e tu vai se arrepender mais tarde." Eu sei que ele me deu muita força, não foi desses que fica exigindo "Ah, pra quê mulher estudar?" Sempre ele me deu uma força, mas eu achava difícil, tinha medo de eu estudar e não passar de ano. Aí quando foi agora me deu aquela... eu tomei a força que ele tava me dano. "SABE DE UMA? EU VOU ESTUDAR!". E esse ano, comecei a estudar e peço a Deus que não quero desistir. Eu tô estudano 5ª e 6ª, no EJA, porque a minha idade tá avançada; eu acho que é mais uma prioridade pra eu avançar mais um pouco. E eu gosto do EJA.*

A narrativa de Jucivalda traz elementos discursivos da relação escola/trabalho tão presentes na vida dos alunos e alunas da roça. Sem o incentivo da família para os estudos, Jucivalda tem que dar conta sozinha de se matricular, quebrar licuri para comprar o material escolar, ir a pé para a escola e trabalhar o dia todo na roça sob as ordens do pai. Estudar na cidade, no primeiro momento dos estudos de Jucivalda, significava um esforço muito grande, devido à demanda da escola em provas, deveres, atividades que não dialogavam com o seu fazer cotidiano da "lida" da roça. Desistir era o verbo que circunscreveu sua experiência inicial de estudo na cidade. Esse outro pertencimento foi vencido pelo lugar ocupado pela trabalhadora rural que não conseguia conciliar o estudo ao trabalho. No interdiscurso de Jucivalda há a presença de uma falta, de um não-vivido, não experimentado, de uma não-infância marcando o abandono da escola por vinte e seis anos. O seu discurso é transversalidade pela posição de sujeito ocupada pela mãe que hoje é e, beneficiada pela bolsa escola, mantém seus dois filhos na escola na roça, em classes multisseriadas, ressaltando aí o lugar de políticas de incentivo atuais que lhes faltaram para que pudesse dar continuidade aos seus estudos.

Em outro momento de sua vida, já casada, com dois filhos, trabalhando com o marido para garantir a sobrevivência da família, apesar disso tudo, mas, graças ao incentivo e exemplo do

marido, acontece o retorno de Jucivalda à escola da cidade, sendo mais tranqüilo, permeado pela necessidade de resgatar o tempo perdido. Sua narrativa revela como a mentalidade masculina que predominou no século XIX deixou marcas no processo de formação educacional em sua família. A partir de sua formação discursiva, calcada no lugar da mulher ocupado pela tradição patriarcal que influenciou sua desistência da escola, Jucivalda enfatizou o outro lugar de mulher, posto na relação com o seu marido. Estudar, agora, era para mulher. O estudo e o trabalho poderiam dialogar sem "grandes sacrifícios". Jucivalda espera conseguir um emprego após a conclusão do ensino médio, relatando outras exigências que a dificultam buscá-lo, dentre elas, a falta de curso de computação e/ou datilografia.

A passagem dos alunos e alunas da roça pela escola da cidade é matizada não apenas por desistências, mas também por repetências marcadas pela relação escola/trabalho. Em uma seqüência de repetições contínua, Natanael resolve encarar as dificuldades que tinha com a escola da cidade, a timidez, o silêncio, pouca participação, as brincadeiras no horário da aula, e, sobretudo, a dificuldade que tinha em conciliar o tempo do estudo com o tempo do trabalho na roça. As ausências nas aulas levaram-no a repetir por vários anos séries subseqüentes; por isso, decidiu tomar algumas atitudes, entre elas, mudar para o período noturno, reduzir suas atividades de trabalho na roça para dedicar-se às atividades da escola, e passou a ter a companhia do irmão como colega de turma, ajudando-o nos trabalhos em grupo. Esse momento foi decisivo em sua vida quando assumiu alterar a relação escola/trabalho.

> *Aí foi mais um ano perdido novamente, porque era muito puxado estudar na rua ((cidade)) e trabalhar ainda na roça; o desgaste é grande, o tempo é pouco, não dá pra se dedicar. Aí eu tentei novamente a 8ª série no municipal ainda; aí foi que eu comecei a estudar e meu irmão também; ele estudava pela parte da tarde e transferiu. Aí nós começou a estudar tudo junto numa sala a 8ª série. Todos trabalho que passava eu fazia junto mais ele; tinha outra turma lá também, a gente fez o trabalho tudo junto. Aí, nesse estudo, a gente se apegou mais; a gente paramos de trabalhar na roça mais, trabalhamos mais pouco, porque às vezes tinha dever, trabalho que passava e a gente não podia fazer por causa do trabalho. Aí a gente disse: "Não, quando tiver trabalho, a gente não trabalha na roça; a gente trabalha pra nós mesmo. A gente faz nossos trabalho de escola". E aí a gente tiramos uma boa nota nessa 8ª série e passamos para o segundo grau. Depois disso, sempre procurei fazer tudo certinho na escola pra compensar o tempo que a gente fica na roça, no trabalho. E hoje a gente tá terminando e não foi fácil ficar sempre nessa luta de estudar e trabalhar. Hoje eu trabalho na roça, ajudo meu pai na barraca dia de sexta no mercadão, e faço outros bicos que aparece e continuo meus estudo pra terminar logo o segundo grau.*

Em seu depoimento, Natanael reforça a grande dificuldade que é estudar e trabalhar e considera uma conquista muito grande ter chegado ao Ensino Médio, embasado no sacrifício pessoal que fez ao longo de sua vida estudantil. Diante disso, Natanael assumiu atitudes escolares que lhes garantissem conciliar, estrategicamente, as exigências escolares com o pouco tempo disponível após a jornada de trabalho, sentando nas primeiras carteiras, fazendo anotações de aula, participando das aulas, fazendo perguntas, não faltando às aulas. Para ele, a aprendizagem do conhecimento escolar dependia do aproveitamento máximo da aula, uma vez que dedicava pouco tempo aos estudos fora do horário da aula, o que somente ocorria às vésperas das provas. Assim, Natanael mostra em sua história de vida que o estudo e o trabalho vivem em uma relação imbricada na sua constituição identitária, sendo caracterizada esta relação como uma "luta". A luta representa, nesse discurso, o grande esforço em dar conta dos papéis de estudante/trabalhador vivido durante todo o seu processo escolar; significa o esforço vivido em uma relação conflituoso entre a escola e o trabalho.

Marcelo também vive uma seqüência de repetências na escola da cidade, marcada por instabilidades nos seus relacionamentos amorosos e por questões relacionadas ao seu trabalho na roça, principalmente, após a morte do seu pai. Como ele nos diz:

> *Eu tô no terceiro ano desde 2004, é porque eu fui casado duas vezes e agora, sempre que eu casava, eu brigava largava e tinha que sair da região, dá um tempo. Eu casei primeiro com dezesseis anos; com dezoito, eu larguei, casei de novo, aí larguei de novo. E agora estou noivo, tenho dezoito anos, já fui casado duas vezes e agora tô noivo e devo ter filho aí pelo mundo. Esse ano não sei se eu termino, porque depende da minha vida, do trabalho na roça... agora sem meu pai... dos reggaes, do noivado.*

Trabalhando na roça no lugar do pai, os estudos para Marcelo passam para segundo plano caracterizado pelas suas sucessivas repetições de ano. Marcelo assume o lugar do "homem" na família tipicamente patriarcal. A roça, as vacas, as plantações, enfim todo o serviço fica sob sua responsabilidade, paralelo a isto é um estudante do Ensino Médio que precisa ler, escrever, pesquisar, estudar, reunir-se com colegas para trabalho em grupo, entre outras atribuições. Além disso, possui uma "turbulenta" vida amorosa, praticamente três casamentos em apenas dezoito anos de vida e uma intensa necessidade de lazer. *"Eu gosto de empinar moto, fazer rali. Eu faço lá na roça mesmo, na região toda aqui. [...] Eu gosto também de montar a cavalo, participar de vaquejada, montar em rodeio, [...] já fiz de tudo."* A relação

de Marcelo com a escola é construída no movimento identitário que compõe sua vida. Para ele, terminar os estudos depende muito da relação estabelecida entre o trabalho e o lazer, ficando o lugar da escola à margem na sua expectativa de futuro, conforme podemos vê em seu relato:

> *Meus planos pro futuro é morar sempre na roça mesmo, não sair de lá nunca, morar até o final da vida de minha mãe. Até minha noiva é de lá mesmo. Eu tenho vontade de me formar. Esse ano mesmo eu pretendo me formar, não desistir. Se tudo der certo, eu vou embora continuar meus estudos, fazer faculdade em Feira, fazer Direito. Vai depender do que acontecer, minha vida tá um pouco complicada, porque eu também penso em ficar na roça, mas vai depender da minha mãe, do meu casamento, mas... hum... não sei direito ainda do meu futuro, não sei o que vai acontecer.*

Em uma tentativa de compensar "o tempo perdido" causado pela entrada tardia na escola, desistências e repetências, os alunos e alunas da roça procuram o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracterizando a passagem pela escola da cidade por meio de um ensino aligeirado; objetivando, sobretudo, resolver a distorção idade-série, tão comum àqueles e àquelas. Das classes multisseriadas aos programas de aceleração dos estudos – duas séries em uma – correr contra o tempo. O tempo aqui não é mais o da roça, é um tempo cronológico ligado, principalmente ao mercado de trabalho tão sonhado por alguns. Esses alunos e essas alunas que passam a freqüentar o Programa EJA são jovens e adultos, trabalhadores, trabalhadoras rurais, com expectativas sobre a escola no que se refere à possibilidade de inserção no mercado de trabalho urbano e/ou (em uma proporção menor), uma qualificação do trabalho na roça. De acordo com Soares (2002, p.77) "[...]. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber." Nesse contexto, Jailton nos afirma que o Programa EJA representou a "salvação" a fim de continuar estudando:

> *Eu estudei quinta série normal, sexta aí perdi de ano e entrei no EJA. Pra mim o EJA foi a salvação porque eu, desde que entrei na escola, já tava atrasado na idade e, quando chegou o EJA, aí pra mim deu tudo certo. Aí estudei 5ª e 6ª, 7ª e 8ª aí fui pro 1º e 2º e agora já tô no 3º. É tudo rápido e ajuda pra quem tá atrasado na idade, como eu, e quer logo concluir pra sair pra trabalhar.*

A concepção de EJA, aligeirada e submetida à lógica imediata do mercado, defendida pelas forças conservadoras nos anos 1990, mantém-se nos discursos dos alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa. Eles e elas chegam ao Programa EJA devido à impossibilidade que tiveram de levar adiante seus estudos nas turmas regulares de ensino, não puderam manter o fluxo da escolarização em suas vidas frente às demandas básicas de sobrevivência. A busca pelo Programa EJA tem por objetivo, para os alunos e alunas da roça, a inserção mais rápida no mercado de trabalho e, automaticamente, a saída da "lida" da roça, assim como, buscam o acesso a um bem cultural que lhes foi negado, apresentando a compreensão sobre a importância de se colocar em pé de igualdade em uma sociedade predominantemente grafocêntrica - o não acesso à escolaridade básica gera uma série de privações que vão desde as exigências do trabalho até as práticas cotidianas. Conforme Soares (2002, p.32), "A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela".

A partir de outros paradigmas, outros olhares, Natanael avalia negativamente o Programa EJA, caracterizando a proposta pedagógica desenvolvida como irregular, fragmentada, emergencial e compensatória, cujo único papel é repor a escolarização e acelerar os estudos para o acesso ao mercado de trabalho.

> *Eu fui para o EJA desde o 1º ano, mas eu acho que não aprende direitinho não porque salta algumas matéria, salta alguns assunto que não dá tempo dá tudo; é pegano os pontos mais interessante. Não aprende muito não, mas, se você se interessar o que passar, dá pra você pegar. No EJA, corta muita coisa: a gente vai só tendo aquilo mais necessário mesmo, o básico. Pra mim, foi importante porque já tava atrasado, e eu também pensava muito na minha vida que eu me achava que já tava ficando velho e precisava sair para trabalhar e eu tinha que fazer aceleração pra adiantar. No colégio da rua ((cidade)) é bom porque tem isso – o EJA – e pode fazer a gente adiantar os estudo e ter logo o diploma pra poder sair pra fora mesmo.*

No discurso de Natanael, a aprendizagem no Programa EJA tem um lugar de esforço individual dentro do pouco oferecido através de práticas de aligeiramento dos conhecimentos, apresentação de uma versão empobrecida e diluída do conhecimento – apenas "*o básico*". Natanael deixa claro também em seu discurso que, só com o pertencimento à escola da cidade, ele e os outros alunos e alunas da roça puderam ter acesso a este "aligeiramento" tão

esperado por aqueles e aquelas que possuem uma distorção idade-série presente em suas identidades.

Os alunos e alunas da roça, diante da relação escola/trabalho, traçam seus planos. Estabelecem uma linha divisória ou complementar entre o que são e o que querem ser. Falam de um devir identitário pautado no desejo de conseguir alcançar uma profissão no futuro. O futuro é delineado, na maioria das histórias de vida, a partir da construção profissional longe do espaço da roça e longe da instituição escolar.

Podemos observar no quadro abaixo, produzido no curso de extensão "Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversas sobre identidades", como eles e elas representaram-se e como pensam o futuro, no que se refere à profissão:

Quadro 2 - Quadro ilustrativo de apresentação de trabalho em Curso de Extensão "Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversa sobre identidades"

EU	TRABALHO	FUTURO
Jucivalda	Lavradora, costureira de bolsa	Secretária
Marcelo	Lavrador, vaqueiro, criador	Advogado, Fazendeiro
Jailton	Trabalhador rural	Dono de propriedade rural
Mauri	Lavrador	Dono de propriedade rural
Natanael	Lavrador, barraqueiro	Gerente de Fábrica
Roniere	Lavrador, tarefeiro	Funcionário de Empresa
Jaciel	Lavrador	Caminhoneiro

Fonte: Curso de Extensão "Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversa sobre identidades", 2007.

Investir na escola significa para os alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, prosseguir estudando até o final do Ensino Médio, pelo menos, objetivando "*tirar o diploma*" ou ainda, prosseguir os estudos em curso de computação ou, para pouquíssimos, continuar em um nível superior. O diploma tem um lugar significativo em suas vidas; eles e elas esperam ocupar um outro lugar, uma outra identidade depois que obtiverem este tão almejado diploma. E, dentro dessa expectativa, vão construindo sentidos e significados sobre o lugar da roça diante da nova relação de concluinte do Ensino Médio. Como podemos observar na fala de Jucivalda:

> *Eu tenho vontade de me formar, porque eu acho assim que é mais fácil pra vida financeira da gente... arrumar um serviço... a pessoa tem mais experiência pra fazer um concurso; facilita bastante na escola, a gente escuta os professor dizer que a gente precisa ser alguém na vida, ter um futuro melhor que o da roça. E pra isso tem que aprender a ler, falar direito. Estudar muito. Agora, quando eu me formar, eu não tenho vontade de sair daqui ((roça)) não; por enquanto não. O meu futuro (eu penso assim), eu ter um bom trabalho, assim um concurso pro Estado, pra professora, eu não tenho muita vocação não, eu não tenho paciência. Eu penso pra ser secretária, uma coisa assim... pode ser do colégio. Vamos sipor: cesta do povo, que faz parte do governo; posto, alguma coisa ni posto, assim... tanto faz trabalhar na cidade como trabalhar na zona rural; só se Deus mesmo vê que eu tenho que sair, né? Não é meu sonho sair daqui não. Eu hoje já tenho vontade de deixar o serviço da roça, porque é muito cansativo; a gente já tá mais pra idade... é muito cansativo mesmo; só essa coisa de plantar e colher e vender pros zôtros... já prato pronto.*

Na verdade, a disposição dos jovens para ampliarem sua escolaridade revela, também, uma apropriação da ideologia predominante no mundo do trabalho, vinculando competência com escolarização ampliada, sugerindo que as "credenciais" para o trabalho - obtidas nas escolas - devem ser individualmente conquistadas. Para esses alunos e essas alunas da roça a aquisição do diploma de Ensino Médio é o objetivo maior de sua freqüência à escola, por constituir um elemento fundamental no currículo ao se procurar o emprego - mesmo que não qualificado -, e, ainda, por ser uma conquista, símbolo de luta, de persistência e de esforço. Esses valores ligados à educação estão presentes também na visão daqueles que pretendem prosseguir os estudos em curso superior. Para esses e essas, a escola expede o diploma, dá o direito ao vestibular e deveria, também, possibilitar a aquisição dos conhecimentos escolares necessários a isso. Sobre este aspecto, Jaiton diz o seguinte: "*Eu tenho vontade de continuar estudando, de fazer um vestibular na vida, mas não sei ainda de quê. Só sei que é importante pra mim, só vou pensar nisso depois*". Para outros, o diploma representa um passaporte para outras cidades, outros lugares constitutivos de empregos, de possibilidades de construírem suas vidas, como relata Roniere: "*Meus planos é terminar os estudo, pegar o diploma e ir pra São Paulo arrumar um emprego pra consegui o melhor pra mim. Eu acho que a roça não é o melhor, dá pra viver, mas não dá pra conseguir uma vida tranqüila.*" O diploma também representa o fim de um martírio, pois o maior sonho de Mauri é dedicar-se apenas a roça, ser o trabalhador, deixar enterrado no diploma o lugar do estudante: "*Meus planos pro futuro é ser dono de minha propriedade própria e ser um pequeno agricultor, não tenho vontade de sair da roça não*". Em suma, o estudo ora é tomado como bem social, possibilitando oportunidades de trabalho, como direito que viabilizaria a mobilidade social; ora é visto como

recurso inútil que não oferece grandes oportunidades de mudanças individuais, mas que vale a pena, pois sempre se aprende um pouco mais. Como nos fala Mauri,

> *Pra mim, hoje, a escola só se valer mais uma coisinha lá pra frente porque eu tô trabalhano na roça ainda. Eu quero me formar, porque a formação da gente vale alguma coisa, né? É sempre bom ter um diploma, ter leitura, pros outros não passar a perna na gente, mas pro trabalho da roça mesmo não vai adiantar muita coisa não. Acho que a formatura ajuda se arrumar um emprego fora; com a formatura é melhor, mas na roça não ajuda não.*

Pelos depoimentos, pude perceber que o esforço pessoal, as inúmeras construções identitárias vividas na relação escola/trabalho são elementos essenciais na configuração das trajetórias escolares, mais curtas ou mais longas, de sucesso ou não, principalmente, quando se leva em conta a condição de jovens estudantes trabalhadores, que precisam organizar o seu cotidiano, conciliando o tempo de estudo com o tempo do trabalho. Nos depoimentos, é nítida a grande dificuldade em conciliarem as duas atividades, sendo que o trabalho aparece como uma representação do destino, parte da essência daqueles e daquelas que nascem e crescem na roça, atribuindo "ao trabalho o primeiro lugar nas atividades humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e à elevação geral dos padrões éticos da sociedade" (BAUMAN, 2001, p. 158). Em suma, o trabalho é um grande operador simbólico, discursivo na relação construída nos espaços escolares dos alunos e alunas da roça, marcando trajetórias diferentes em função dos sentidos produzidos em suas subjetividades, constituindo efeitos de sentido distintos em seus processos de escolarização.

Vozes, silêncios e saberes: práticas discursivas escolares no interdiscurso das identidades

5 VOZES, SILÊNCIOS E SABERES: PRÁTICAS DISCURSIVAS ESCOLARES NO INTERDISCURSO DAS IDENTIDADES

[...] na escola, a gente escuta os professor dizer que a gente precisa ser alguém na vida, ter um futuro melhor que o da roça. E pra isso tem que aprender a ler, falar direito. Estudar muito. (JUCIVALDA, 2007)

Estar na escola da cidade implica em um movimento de "tornar-se", o qual delineia, para os alunos e alunas da roça, novos modos de ser e estar no mundo, novas identidades. Nos diversos espaços discursivos dos quais fazem parte, os alunos e alunas da roça deparam-se com práticas discursivas distintas. Porém, é na escola que elas desempenham um papel maior sobre a legitimação de suas identidades sociais. Considerando que as identidades são construídas através de práticas discursivas, estas ocupam um espaço de produção significativa na escola, convivendo com a diferença, com a hibridização, com os sentidos presentes nos discursos produzidos no espaço escolar. Coracini (2007) nos diz que assim como os discursos carregam poder, aqueles que os possuem detêm-no igualmente, possibilitando criar, no sujeito, a ilusão da completude, da verdade, da estabilidade, da identidade e, portanto, da essência.

Podemos perceber o poder do discurso produzido na escola desde a análise da epígrafe deste capítulo, em que Jucivalda apresenta uma produção discursiva muito comum à maioria dos professores e professoras pesquisados: a negação da roça como espaço de produção de ALGUÉM. A roça é apresentada como um não-lugar identitário, ser alguém, possuir a identidade de "ALGUÉM" significa sair da roça, deixar a roça e estudar para não correr o risco de ser um "ZÉ NINGUÉM" [22]. O efeito de sentido produzido pelo indefinido NINGUÉM produz uma idéia de marginalidade social, de exclusão, de "não-ser". O futuro é apresentado pela escola fora da "lida" da roça, fora dos saberes, dizeres e fazeres da roça. Desse modo, a identidade de trabalhador e trabalhadora da roça é negada, apresentando-lhe a promessa, via escolarização, de uma outra identidade: SER ALGUÉM.

Constituída de representações imaginárias, a identidade do aluno e aluna da roça, na escola da cidade, se faz pela construção ficcional destes sujeitos pelos professores e professoras da

[22] Expressão popular dada àqueles e àquelas que não conseguem uma identidade profissional legitimada pela sociedade.

cidade, via discurso. O discurso, nesse contexto, é algo poderosíssimo, delimitando as posições ocupadas pelos sujeitos na escola. Foucault (2004) aponta o sistema escolar como um dos mais relevantes mecanismos de apropriação social do discurso, ressaltando também que a escola tem-se constituído em um mecanismo de controle do discurso, impondo aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e não permitindo que todo mundo tenha acessos aos discursos.

Nesse movimento de sentidos produzidos pela escola nos discursos dos alunos e alunas da roça, percebo que o que a escola diz, nas vozes e silêncios dos professores e professoras, tornam-se muitas vezes discursos fundadores de identidades. O discurso é concebido neste estudo como uma prática social, na qual nos posicionamos e somos posicionados nas/pelas práticas discursivas. Entendendo o discurso como uma produção social, é necessário levar em consideração o contexto histórico-social em que é produzido, suas condições de produção, observando como essas práticas sociais estão armazenadas em uma memória coletiva, social, institucionalizada. Segundo Hall (2000, p. 109):

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específica, por estratégias e iniciativas específicas.

Como construção social e discursiva, a identidade é uma ficção, uma ilusão, um pertencimento inventado e, sobretudo, um efeito de poder em que alguém pode falar em nome do outro, dizer quem é o outro, estabelecer o seu "regime de verdade" (FOUCAULT, 1979). A escola da cidade estabelece uma relação de sentidos e significados na constituição da identidade dos alunos e alunas da roça, sendo um lugar concebido como contexto de construção de saberes legítimos para a sociedade letrada/científica. Assim, é que compreendo como um dos espaços produtores de identidades dos alunos e alunas da roça, buscando, principalmente, a fixação da identidade construída a partir de um modelo de estudante inscrito em um discurso homogêneo, uma vez que a escola estudada encontra-se ainda presa a um conceito de ciência, de racionalidade e de verdade que desconsidera a complexidade oriunda da história de vida de cada um e de cada uma. Nesse caso, é um local em que, através das práticas discursivas desenvolvidas pela comunidade escolar, sobretudo pelos professores e

professoras, os sujeitos desta pesquisa aprendem a se representar e representar os outros no mundo social, assim como são representados pelos outros em um movimento prenhe de sentidos ambivalentes adquiridos a partir de outros saberes que são vivenciados fora do espaço escolar.

Assim, nas práticas discursivas escolares os alunos e alunas da roça estão e/ou são posicionados a partir de relações de poder desenvolvidas, sobretudo, em sala de aula (apesar de saber que nos corredores, pátios, reuniões os alunos e alunas também estão em situações discursivas, produzindo suas identidades). Para Foucault (2000, p. 136), a prática discursiva é "[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa". O autor ressalta ainda que as identidades são inscritas em relações discursivas de poder nas quais são construídas.

Uma outra concepção sobre práticas discursivas que fundamenta este estudo é a trabalhada por Spink (2004), em que as práticas discursivas relacionam-se com momentos de uso ativo da linguagem, convivendo com a ordem e a diversidade, levando-nos a ressignificações, rupturas e produções de sentido. Partindo dessas concepções, as práticas discursivas dos professores e professoras observadas nas salas de aula foram concebidas como processos de identificação marcados por saberes e poderes que estabelecem as ordens discursivas determinantes dos processos possíveis de espacialização na escola e, sobretudo, no discurso. Entre a ordem discursiva e a diversidade, sentidos deslizantes são instituídos na constituição das identidades de alunos e alunas da roça que estudam na cidade.

Trazer o interdiscurso da identidade através das práticas discursivas escolares significa buscar, em um emaranhado de discursos que se imbricam, o entrecruzamento de vozes, silêncios, de já-ditos sobre as identidades dos alunos e alunas da roça, desvelando identidades, demarcando fronteiras, classificando, normalizando, produzindo o "mesmo", contestando, habitando/ negociando identidades, legitimando saberes, desconsiderando "ciências". É no interdiscurso que conseguimos buscar a filiação dos sentidos, os outros discursos que constituem as identidades de alunos e alunas da roça, trazendo à tona as identidades autorizadas que se constituem em já-ditos e que tecem a trama discursiva a partir de vozes reconhecidas institucionalmente na figura do professor e da professora. Ou seja, o

interdiscurso é entendido como o conjunto do dizível ou o exterior de um discurso (constituído por outros discursos) que determina o que é ideologicamente formulável em um discurso determinado (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2003). Considerar a interdiscursividade significa deixar que aflorem as contradições, as diferenças, os silêncios, os deslocamentos no espaço da interpretação; enfim, deixar aflorar a heterogeneidade, a alteridade que subjaz todo e qualquer discurso.

Para Bakhtin (1990), o conhecimento é uma questão de voz e de silêncio. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse modo. Mas tanto pela voz como pelo silêncio, estaremos sempre às voltas com a produção do sentido. Na prática docente, a construção do saber encontra-se em vários sentidos, paralisada. A ação pedagógica, muitas vezes, não consegue ouvir as vozes do conhecimento, não consegue perceber a voz do silêncio como construtor ou reprodutor do saber. Nesse caso, é preciso também reconhecer onde os silêncios se produzem, restituindo aquilo que não foi dito, que não teve lugar, que não teve tempo de se produzir. Orlandi chama de silêncio constitutivo aquele que se produz numa política do silêncio, e na prática da sala de aula, ele é uma das marcas da oralidade, dispondo as cisões entre o dizer e o não-dizer. É aquilo que é necessário não dizer para poder dizer. "Quando se pensa o sujeito em relação com o sujeito, a opacidade do outro se manifesta." (ORLANDI, 2002).

Nessa perspectiva, procuro analisar neste capítulo o que dizem e o que silenciam os professores e professoras sobre os alunos e alunas da roça; como representam os alunos e as alunas da roça em suas práticas discursivas; como os saberes da roça constituem as identidades dos alunos e alunas da roça; como os alunos e alunas posicionam-se nas práticas discursivas nas salas de aula; e qual a posição de sujeito ocupada pelo aluno e aluna da roça nas práticas discursivas desenvolvidas na sala de aula, na roça e nos espaços virtuais. Por entender que as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2000), busco analisar as práticas discursivas que se materializam na escola da cidade e que materializam as identidades dos alunos e alunas da roça, através da inscrição desses sujeitos nos discursos escolares, sendo este um espaço de ancoração simbólica e cambiante dos sentidos e saberes fundadores de identidades. Portanto, este capítulo traz algumas práticas discursivas desenvolvidas na escola da cidade, desvelando os sentidos produzidos sobre os alunos e alunas da roça por meio dos relatos dos professores e professoras do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) e através das atividades

desenvolvidas nas salas de aula, na roça e em espaços virtuais, mostrando os fios discursivos tecidos na escola na "legitimação", desconstrução, contestação e negociação da identidade e dos saberes do aluno e aluna da roça que estudam na cidade.

5.1 DESVELANDO IDENTIDADES, (DE)MARCANDO DIFERENÇAS

[...] o aluno que vem da roça, da zona rural
vem com o modo de ser dele, do lugar de onde vem.
Quando chega pra estudar aqui, na sede, é uma diferença.
(JACK, professor de Inglês, EJA II e III)

A identidade e a diferença, nas práticas discursivas escolares analisadas, aparecem como fatos naturais, essencializados na vida social dos alunos e alunas da roça. A identidade é concebida como uma "positividade" - é uma questão de "ser" - fruto da idéia de que a identidade é algo fixado pela origem (história, tradição). Porém, compreendo que a identidade é definida pela diferença, sendo resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Elas não são apenas conceituadas; elas são tramadas e impostas em meio a relações de poder produzidas nas relações sociais. Conforme Silva (2000, p. 76):

> Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são 'elementos' da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

A escola da cidade é representada pelos professores e professoras como o lugar da diferença, do contato com o "outro" cultural que lhe é apresentado como modelo, padrão, como a identidade a ser adquirida. A diferença é concebida como "desvio", negativamente produzida e (de) marcada por meio da exclusão, da homogeneização, produzida no interior das relações de poder (FOUCAULT, 2000) produzidas no espaço escolar, as quais são traduzidas, na maioria das vezes, no processo de classificação, em uma concepção binária de diferença: o igual (o ser) X o diferente (não-ser). Pude perceber neste estudo que é, sobretudo, na sala de

aula que se desvelam as identidades dos alunos e alunas da roça, constituindo as imagens que os professores e professoras produzem sobre esses sujeitos, ou seja, a partir das formações imaginárias presentes nas práticas discursivas desenvolvidas, há uma produção simbólica e social sobre o aluno e a aluna da roça, projetada a partir de um imaginário coletivo em que os inscrevem em uma determinada posição nos discursos.

Dos onze professores e professoras do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrevistados nesta pesquisa, nove nasceram na roça, estudaram na roça e fizeram o trajeto roça/cidade para complementar seus estudos. Histórias de vida semelhantes às dos alunos e das alunas da roça, embora sejam histórias vividas em épocas distintas, por sujeitos distintos. Hoje, professores e professoras de alunos e alunas da roça ocupam outra posição no discurso, posicionam-se como docentes na escola da cidade, desvelando em seus dizeres e fazeres representações sobre os alunos e alunas que moram na roça e estudam na escola da cidade, as quais podem ser observadas nos relatos abaixo:

> *Penso que o aluno da roça mantêm sua identidade original no colégio. Porém, em algumas situações, ele se vê "forçado" a mudar certos comportamentos, atitudes para que não se sinta diferenciado dos demais colegas da classe. (RITA, professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, EJA III)*

> *Os alunos da zona rural na maioria das vezes são pessoas de idade avançada, que estão atrasados nos estudos e que trabalham durante o dia, sentem dificuldade, mas aos poucos entram no ritmo da escola. (MÁRCIA, professora de Geografia, EJA II)*

> *É um aluno que vem com uma bagagem de conhecimento diferenciado, apresentando um pouco de timidez ao se relacionar com os outros colegas, pelo fato de serem da roça, eles escutam mais do que falam. Não acredita, às vezes, no seu potencial, mas com o passar do tempo vão se inteirando, havendo um relacionamento melhor devido ao convívio no dia-a-dia. (ANA, professora de História e Filosofia, EJA III)*

> *Na maioria das vezes esses alunos são pessoas que já deixaram de estudar há muito tempo e em outras coisas trabalham durante o dia e isso torna o aluno deficiente no aprendizado. Os alunos da roça chegam na escola todos assustados com medo do que vai encontrar pela frente, mas com o tempo eles vão acompanhando o ritmo da escola, onde tem alguns que se saem muito bem no aprendizado (CARLOS, professor de Ciências, EJA II).*

> *São jovens tímidos que querem mais do que tudo, sentir igual aos outros [...] Eles buscam interagir no meio social, reproduzindo os papéis sociais dos jovens e adultos da cidade. (GLÓRIA, professora de Biologia, EJA III)*

> *[...] São pessoas que apresentam um comportamento diferenciado, são mais comportados que os alunos da cidade. (EVA, professora de Matemática, EJA II e Sociologia/EJA III)*

> *O aluno da zona rural é tímido, sem muita perspectiva de vida profissional, acomodado, limitado apenas à conclusão do 2º grau. [...] Eles não criam, nem criticam, são sujeitos passivos. (JACK, professor de Inglês, EJA III)*
>
> *O aluno e a aluna da roça que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno, no Colégio Estadual de Serrolândia, são indivíduos comuns em relação aos da cidade, pois valores e costumes que eram próprios da roça já não existem mais. [...] (BIA, professora de Língua Portuguesa, EJA II)*
>
> *Eles são mais silenciosos, se sentem frustrados de está ali meio a outros que eles se sentem assim inibidos, até porque os pais coloca na mente que é inferior eles não tem essa percepção que nós somos iguais (DORA, professora de Química, EJA III).*

Ao procurar dizer quem é o aluno e a aluna da roça, os professores e professoras falam de uma "identidade original", pura, intacta, estável, dada, como podemos observar no relato da Professora Rita. O seu discurso traduz a interdiscursividade presente na maioria dos outros discursos produzidos pelos docentes ao procurar denunciar, anunciando, que ao chegar à escola o aluno e a aluna da roça precisam mudar; na verdade, são "forçados" a mudar "certos" comportamentos e atitudes. Ao utilizar o adjetivo "certo", podemos perceber que, baseada na sua formação discursiva, a Professora Rita se refere a algumas características peculiares aos moradores e moradoras da roça, consideradas certas, comuns, naturais e que para o espaço da escola da cidade são erradas, precisam forçadamente ser extirpadas, sob o julgo de serem identificados como diferentes. No discurso, o próprio aluno e aluna da roça são colocados como sujeitos do verbo forçar. Há uma tentativa de estabelecer um acordo mútuo do aluno e aluna da roça com ele mesmo, na fuga do estabelecimento da diferença. Nesse caso, a professora Rita fala da diferença como "aquilo que não é", como uma diferença que marginaliza, segrega, exclui. Segundo Woodward (2000), as identidades são construídas através da demarcação da diferença, sendo estas produzidas simbolicamente (representação) ou por meio da exclusão social.

Os alunos e alunas da roça são representados nos discursos por uma lista de adjetivos mais ou menos fixos que os define e os distingue dos demais estudantes. Os docentes caracterizam os alunos e alunas da roça como: pessoas atrasadas nos estudos, trabalhadoras, tímidas, silenciosas, com muitas dificuldades nos estudos, assustadas, comportadas, acomodadas, limitadas, passivas, a-críticas, comuns, frustradas, inferiores. Tais representações identitárias são feitas a partir de outra identidade, de um modelo de aluno/aluna – a identidade do aluno e aluna da cidade. Diante disso, outro efeito de sentido presente nos relatos dos professores e professoras é a condição de "ser estudante na escola da cidade", para os alunos e alunas da

roça adquirir essa identidade é necessário submeterem ao princípio, encarnado da democratização da escola, da "igualdade". Há uma celebração da homogeneidade, traçada em seus discursos em uma "suposta igualdade" em que os alunos e alunas da roça precisam alcançar para se sentirem incluídos - inclusão esta que mais separa do que une. A busca da inteireza do sujeito, da completude, da homogeneidade na escola se traduz na necessidade de tornar todos e todas sob o controle daqueles que ocupam o lugar da autoridade legitimada.

O que emerge nos discursos do professor é a idéia da identidade imposta, resultante de relação de poder, onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro, responder pelo outro, dizer o outro (CORACINI, 2007). Na maioria dos discursos dos professores e professoras, o aluno e aluna da roça precisam adaptar-se a escola, deixar sua identidade (fixa) de "ser da roça", substituindo-a pela identidade de aluno e a aluna da escola da cidade, seguir o modelo, ajustar-se ao padrão, ser colonizado. Conforme Ana (professora de História e Filosofia/EJA III): *"Na época de hoje é muito pouco a gente percebe diferenças entre os alunos que vem da roça, primeiro porque as pessoas hoje, eles vivem mais em busca de igualdade, de padrão."* O discurso dos docentes atravessa a construção identitária do aluno e aluna da roça, dizendo como se constitui o "ser" aluno/aluna na escola da cidade. Os professores e professoras ratificam, em seus discursos, à idéia da identidade fixa, essencialista, em uma ilusão de que o aluno e aluna da roça possuem uma identidade única e singular, demarcando as diferenças através do processo classificatório, gerando inevitavelmente a exclusão. A classificação procura dividir e organizar as relações sociais em sistemas de oposição binária que ganham forma nos discursos e rituais escolares. Esse pensamento dicotômico separa os pólos "nós/eles", "certo/errado", "bom/ruim", "forte/fraco" construído em torno da (de) marcação da diferença. "Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam" (SILVA, 2000, p.83).

Os docentes ao representarem os alunos e alunas da roça delineiam o pertencimento desses sujeitos, justamente por serem da roça eles e elas possuem *"dificuldades com a escola da cidade"*, *"são tímidos"*, *"não falam"*, *"trabalham o dia inteiro"*, *"são pessoas assustadas"* – são visões que tomam o "outro", o diferente como categoria do "atraso", do "incivilizado", do "matuto", do "residual". São imagens hegemônicas de um universo rural, em oposição aos sentidos atribuídos ao universo urbano. Eles estabelecem um efeito de sentido que nos remete a ilusória idéia de que o aluno e a aluna da roça constroem por si mesmo a ordem do discurso

no lugar da escola, ou seja, as posições ocupadas por eles e elas são construídas pela identidade de "ser da roça". Assim, ao identificarem os alunos e as alunas da roça, os docentes dizem também quem eles e elas não são, estabelecendo uma fronteira entre "nós" (pessoas da cidade) e "eles" (moradores da roça), delimitando as posições de sujeito no discurso, marcadas, sobretudo, pelas relações de poder. Tal pensamento dualista, polarizado ("nós" / "eles" revela uma tendência metafísica de pensar as identidades fixas, privilegiando um em detrimento do outro (BALEN, 1999). Com isso, na legitimação dos sentidos reafirmados por cada posição de sujeito ocupada pelo aluno e aluna da roça nas práticas discursivas escolares há uma forma de pertencimento posta em curso; há uma identidade sendo (im)posta, manifestada e mantida por forças da ideologia.

O processo de (de) marcação da diferença estabelecido nos discursos dos professores e professoras apresenta uma construção de fronteiras, entre o que está dentro e o que está fora, um pertencimento discursivo simbólico acerca da escola. Nessa relação, os professores e professoras procuram delimitar as "fronteiras" entre o aluno e aluna da roça, e o aluno e aluna da cidade, estabelecendo diferenças que vão desde o acesso e permanência na escola da cidade até a maneira de se vestir, se comportar, falar e ter acesso ao conhecimento escolar e, sobretudo, às novas tecnologias. A diferença entre alunos/ alunas da roça e alunos/ alunas da cidade é apresentada também como uma questão de oportunidade, como nos explica Carmem, professora de Geografia/EJA III:

> *A diferença é uma questão de oportunidades que eles ((alunos e alunas da roça)) não tiveram. Eu acho que tem ((diferença)) porque os ((alunos e alunas)) da sede, eu acho, que além da oportunidade que eles têm de ter estudado mais eles têm muito mais acesso a outros meios, por exemplo, mesmo a televisão estando na roça hoje, mas o aluno da roça trabalha muito e pouco tempo ele tem de acesso, então a questão da linguagem também é uma questão de oportunidade também. Os alunos da cidade lidam com tantas coisas mais da tecnologia vai acabar se sentindo mais social, mais incluído. O aluno da roça tem menos oportunidade aí ele se sente de fato inferior ao outro, porque ele não sabe. (CARMEM, professora de Geografia/EJA III)*

O acesso ao conhecimento escolar é colocado pela professora Carmem como um pressuposto da diferença. Ela expõe a situação vivida pelo aluno e aluna da roça ao se depararem com a limitação do aparato tecnológico, lingüístico, científico, ou seja, a falta de acesso aos artefatos culturais e sociais que os possibilitariam ser incluído no espaço da escola da cidade. O tempo

é uma categoria de constituição da diferença nesse discurso: pouco tempo para o estudo, muito tempo para o trabalho. Mesmo tendo acesso, atualmente, a televisão, a energia elétrica, o aluno e aluna da roça continuam sendo os estudantes/trabalhadores que passam seus dias na "lida" da terra, convivendo com uma produção de sentidos e significados desta realidade específica. No interdiscurso que atravessa a prática discursiva da professora Carmem, surge a afirmação de que os alunos e alunas da roça são inferiores aos alunos e às alunas da cidade, pois não conseguem ter acesso e, conseqüentemente, não dominam o conhecimento exigido pelo espaço escolar. Isso significa que, na escola da cidade, tais sujeitos não estão no mesmo patamar, pois os alunos e alunas da roça já chegam à escola excluídos pela identidade que possuem de estudante/trabalhador da roça. Seus saberes, fazeres e dizeres não os qualificam, não produzem conhecimento legitimado pela escola. Como afirma Bauman (1999, p. 55),

> [...] numa localidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de caráter e habilidades necessárias para lidar com a diferença humana e situações de incerteza; e na ausência dessas habilidades e qualidades é facílimo temer o outro, simplesmente por ser outro – talvez bizarro e diferente, mas primeiro e, sobretudo não familiar, não imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível.

Carlos, professor de matemática/EJAIII e Ciências/EJA II, afirma a diferença, a linha divisória entre alunos e alunas da roça e os alunos e alunas da cidade. Essa diferença é apresentada na dificuldade dos alunos e alunas da roça em desenvolver as atividades da escola; nas adjetivações ser "*fraco*" e possuir outro "*linguajar*". Trabalhar na "lida" da roça, aprender a sua linguagem, dedicando-lhe boa parte do seu tempo, tornam esses sujeitos distantes, "*diferentes*" do perfil de estudante que a escola da cidade constrói. Há, em todos os sentidos, uma não-apropriação da linguagem da escola por esses alunos e essas alunas da roça.

> *Diferença existe, diferença existe, o que eu percebo nos alunos que vem da zona rural até na maneira de fazer as atividades são mais esforçado, mas como as dificuldades deles são até maiores porque eles trabalham na roça, tem o tempo todinho pra trabalhar na roça e o que sobra é muito pouco pra se fazer essas atividades que se passa pra fazer em casa e o da rua ((cidade)) tem mais um desempenho, mas a grande parte são preguiçosos não sei se na realidade é porque acha que mora na rua ou, às vezes, até a carga de trabalho seja grande e fica até preguiçoso. Na maioria das vezes os alunos da roça apesar de serem mais fracos são mais responsáveis com os estudos. E os da cidade quando não bagunçam nas*

> *aulas faltam à escola muitas vezes. [...] Existe outra diferença, até no próprio linguajar, até na forma de falar, às vezes é diferente na forma de falar existe uma diferença. Existe uma diferença.*

O professor procura exaltar uma das características principais destes sujeitos: são "fracos", porém esforçados e responsáveis. As adjetivações dadas aos alunos e alunas da roça – "fracos", "esforçados", "responsáveis" são traçadas em uma oposição binária em relação aos alunos e alunas da cidade - "fortes", "preguiçosos", "irresponsáveis". É uma lógica classificatória que dispõe todos e todas em seus lugares. Os sentidos presentes nessa construção discursiva nos reportam para a história de vida dos alunos e alunas da roça cujo esforço e cuja responsabilidade norteiam suas constituições identitárias desde a infância ao serem acostumados com o árduo trabalho nas lavouras, com o gado, com os trabalhos domésticos e, sobretudo, com o acesso à escola. Ao considerar os alunos e alunas da roça "mais fracos", o professor fala do lugar da autoridade do saber escolar, da aprendizagem escolar, do domínio do saber escolarizado. Os adjetivos "fracos" e "fortes" aparecem em um outro discurso de Glória, professora de Biologia/EJA IIII, afirmando que: *"[...] A maior diferença entre os alunos da zona rural e os da cidade é a participação. A participação da cidade é mais forte. Os alunos da zona rural são calados, ficam em silêncio. Não sei se por conta da timidez, eles ficam mais tempo em silêncio."* No discurso da professora Glória, o verbo participar constitui a fronteira maior de acesso dos alunos e alunas da roça às práticas discursivas escolares. Participar, fazer parte, torna-se parte de, pertencer - ações difíceis para os alunos e alunas da roça no espaço da escola da cidade, verbos diferenciadores. Derrida (1996, apud CORACINI, 2007, p.50) coloca a questão da identidade como um sentimento de pertença, marcada pela e na historicidade no qual o sujeito se inscreve no espaço e no tempo, sendo esta admitida, permitida ou coibida pelo outro. Esta inscrição pode ser vivida como uma exclusão quando não é reconhecida pelo outro. A linguagem da escola responde a um contexto cultural no qual os alunos e alunas da roça sentem-se estranhos. Sentir-se estranho, estrangeiro, em um movimento no qual seus valores, crenças, identidades são questionadas incansavelmente pelo outro, configurando na figura do professor, da professora, dos colegas leva o aluno e a aluna da roça a silenciarem. Em silêncio, estes hospedam o diferente, o estranhamento na escola da cidade, desestabilizando suas identidades.

> [...] a diferença, na identidade, se torna possível pelo silêncio. O sujeito, atravessado por múltiplos discursos, se desmancharia em sua dispersão. No entanto,

> assim como o sentido é errático, o sujeito também é movente: o que o mantém em sua identidade não são os elementos diversos de seus conteúdos, nem sua configuração específica (ele tem muitas), mas seu estar (ser)-em-silêncio. [...]É no silêncio que as diferentes vozes do sujeito se entretecem em uníssono. Ele é o amálgama das posições heterogêneas. (ORLANDI, 2002, p. 92)

Considero o silêncio como um discurso, sendo o discurso entendido como instância da linguagem e esta se constituindo como a sua possibilidade de realização. Embora o silêncio não tenha sido tomado como categoria específica por esse teórico, busco em Bakhtin (2000) os esquemas de "negociação" operados pelos interlocutores nas suas formas de produzir o silêncio e dar-lhe sentido. O silêncio, atravessado por múltiplos sentidos, aparece nos discursos dos professores e professoras como um fio discursivo que tece a identidade e a diferença dos alunos e alunas da roça na escola da cidade. "*Eu acho que a maior característica dos alunos da zona rural é o silêncio. [...] O silêncio é o que mais diferencia eles dos outros.*" (BIA, professora de português, EJA/II). Não falar, calar, não-dizer, falar no silêncio, silenciar são ações imbricadas de sentidos na sala de aula. Sentidos estes que vão desde a constituição do próprio silêncio como lócus da significação (ORLANDI, 2002), dos sentidos produzidos pelos alunos e alunos no não-dito, no silêncio que habita o dizer (silêncio fundante) até o silêncio instituído, (im)posto pelas práticas discursivas escolares, pela política que regula o dito e o não-dito na sala de aula (política de silenciamento).

> *[...] eles ((*alunos e alunas da roça)) *não tem essa percepção que nós somos iguais que o conhecimento é adquirido aos poucos e que todo mundo tem o potencial igual [...] aí eles* ((alunos e alunas da roça)) *preferem ficar caladinhos, em silêncio para não se sentir diferente.* (Dora, professora de Química/EJA III).

Não se expor, não se revelar pelas palavras aparece no discurso da professora como um mecanismo de defesa, colocado como uma opção feita pelos alunos e alunas da roça – eles e elas preferem ficar em silêncio, silenciar as diferenças. Diante da impossibilidade de se sentir igual aos demais colegas da cidade, os alunos e alunas da cidade procuram construir um outro espaço discursivo: o silêncio. O modo como eles se mantêm no silêncio, corresponde, como nos diz Orlandi (2002), ao seu modo de estar no sentido. Com um outro movimento de sentido, podemos perceber a política que regula esse silêncio instaurado pela impotência desses alunos e dessas alunas não se sentirem iguais, não conseguirem atender ao objetivo maior da escola: a homogeneização. O silêncio nasce de uma resistência, de um contra-poder

que se corporifica no ato do silenciamento. Os não-ditos produzidos pelos alunos e alunas da roça carregam sentidos distintos, marcam posições definidas no espaço escolar. "*Ficar caladinhos*" é uma condição de permanência na escola da cidade, assim como revela outros pertencimentos, outras identidades que precisam ser abafadas, silenciadas. O professor e a professora legitimam sentidos sobre essas posições, justificando-as:

> *A questão da timidez, do silêncio, primeiro, tem uma marca por conta da formação muito repressora dos pais na roça, aí você, de fato, fica uma pessoa que você tem medo de arriscar, tem medo de cobrança, isso é uma marca. Eu mesmo carreguei por muito tempo quando saí da roça para estudar aqui na sede.* (CARMEM, professora de Geografia/EJA III).

A professora procura delinear uma imagem e, conseqüentemente, um lugar, uma posição desses sujeitos nas práticas discursivas escolares. Ela traz à tona o lugar do interdiscurso na constituição do imaginário sobre o aluno e aluna da roça, lugar este em que se entrecruzam as vozes provenientes de outros discursos. A partir de sua formação discursiva, a professora Carmem busca, na sua história de vida, o lugar da repressão familiar (muito presente nas comunidades rurais, sobretudo, àquelas que vivem especificamente na roça) como um espaço de constituição do calar, reconfigurado em uma timidez comum àqueles e àquelas que passaram por essa experiência. A professora parece buscar uma origem do silêncio, o lugar de onde este deriva. Nesse contexto, o silêncio habita o dizer da professora, em que sentidos múltiplos circunscrevem suas palavras, pois de acordo com Orlandi (2002, p. 105), "[...] As palavras vêm carregadas de silêncio(s)". Ao atribuir a família a responsabilidade pelo silenciamento, pela timidez do aluno e da aluna, um efeito de sentido que surge nesse discurso é o de isentar a escola da produção da política de silenciamento, ou seja, o aluno e a aluna da roça já chegam à escola da cidade silenciados pela família. Porém, no momento em que a docente coloca uma ordem na regulação do "falar" com a utilização do ordinal "primeiro", constitui-se outro efeito de sentido: a escola é mais um dos espaços formadores marcado pela política de silenciamento, inscrevendo-se aí também a família através das questões da ordem de "tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar etc." (ORLANDI, 2002, p.31).

A professora Glória traz outros sentidos para a posição de silenciamento ocupada pelo aluno e aluna da roça na escola da cidade. Tal posição é justificada pela conformação e pela tentativa

de reprodução do modelo ideal, o modelo de fala dos alunos e alunas da cidade. Essas representações sobre os alunos e alunas da roça incluem sistemas simbólicos pelos quais os silêncios são construídos.

> *[...] talvez esse ficar calado deles* ((dos alunos e alunas da roça)) *seja mais observando como os outros da cidade se comportam, às vezes querer dá um exemplo parecido no momento em que eles têm oportunidade [...] Eles acham que os alunos da cidade têm mais habilidade, aí eles ficam observando, aprendendo como falar* (GLÓRIA, professora de Biologia/EJA III).

A professora nos coloca que, para serem reconhecidos os alunos e alunas da roça silenciam para aprender o modelo que é considerado legítimo, correto no espaço escolar. Como afirma também Márcia, professora de Geografia/EJA II: *"os alunos da roça tomam como modelo o que os da cidade fazem ou falam. A cidade é o modelo pra eles, principalmente na forma de falar"*. A distância que separa as exigências lingüísticas da escola e os hábitos lingüísticos peculiares aos alunos e alunas da roça vem marcando o processo excludente da escola, estabelecendo-se progressivamente como uma das estratégias veiculadas pela rede de poder/saber que envolve o ambiente escolar. Ou seja, na escola da cidade é necessário aprender a falar. O verbo falar não implica mais em uma ação familiar, espontânea, corriqueira, torna-se estranha, transfigura-se de língua materna (mãe, minha, familiar, dentro) para língua madrasta[23] (outra, estranha, fora). Em sala de aula, falar é um documento de identidade lingüística, cultural, social. Eles e elas passam de falantes para estrangeiros de sua própria língua, devido a uma interdição que há sobre sua fala, marcando-a como errada, desqualificada. Isso é enfatizado no discurso de Dora (professora de Química/EJA III): "*Eu presenciei situações de discriminação a estes alunos quando eles falam. [...] aí um diz assim: Você é burro! Só podia ser da roça*". Eva (professora de matemática/EJA II e Sociologia/EJAIII) também traz situações semelhantes:

> *A maioria dos alunos da zona rural [...] apresenta uma linguagem não [padrão] culta, por isso fica calado por medo de "falar errado" e ser corrigido pelos colegas da cidade. [...] Na linguagem deles a gente percebe e, às vezes, eles são alunos calados, claro que acontece também com os alunos da cidade, mas às vezes os alunos da roça, não todos, mas a maioria tem vergonha de falar, de se manifestar. Talvez pelo fato deles temer falar errado e serem criticados porque a*

[23] Coracini (2007) discute essa relação no livro "Nossa língua: materna ou madrasta? – Linguagem, discurso e identidade".

> *gente sabe que na maioria quando alguém fala errado, eles criticam mesmo e aí isso intimida o aluno que aparentemente precisa falar a linguagem, a norma culta, essas coisas todas. Por exemplo, eles dizem "Nós foi", que embora seja também uma linguagem da cidade, mas quando eles dizem "Nós foi" aí os outros criticam quando eles falam assim, palavras desse tipo, eles falam também "dificulidade", essas palavras assim, aí são criticados pelos outros. Outro dia eu me lembro que uma aluna me disse "ô professora sistrudia eu não pude vim pra escola". Eu disse: "Ó meu Deus, sistrudia!" Depois que eu fui entender que era "outro dia eu não pude vim pra escola" e aí quando um aluno fala desse jeito a risadaria começa na sala e aí ele se intimida porque ele percebe que ele fala diferente dos outros da cidade e se ele é um aluno tímido aí ele se cala. (Eva, professora de Matemática/EJA II e Socilogia/EJA III).*

Ficar em silêncio está relacionado aqui a submissão às regras de circulação dos discursos que funciona no interior das práticas discursivas escolares, onde falar é uma ação do domínio do "poder-dizer", fruto da política de silenciamento que censura e proíbe o dizer, afetando a identidade do aluno e aluna da roça. O silêncio é, em verdade, um modo social de produção da linguagem: produto e processo dados pelo sujeito que o produz e nas relações que este estabelece com seu espaço de interlocução, com as condições nas quais foi produzido; condições de produção que incluem não só as mais imediatas, mas também o corpo social que as envolve.

As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. No momento em que se atribuem os sentidos, há uma tensão entre o dito e o dizer, há também os implícitos que surgem como significado e, muitas vezes, é aí que se instala a política do silêncio. Por meio das escolhas das palavras, dos silêncios, um novo tecido de comunicação se estabelece marcado pelo recorte entre o que se diz e o que não se diz. A censura é um das estratégias da política de silêncio - é a produção do interdito, do proibido - uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos.

Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo, proíbe-se ao sujeito ocupar certos "lugares", ou melhor, proíbem-se certas "posições do sujeito". A censura é um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas em que está inserido o sujeito. Assim concebida, a censura pode ser compreendida como a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas. Conseqüentemente, a identidade do sujeito é imediatamente afetada como sujeito do discurso, pois se sabe que a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito

deve-se inscrever em uma formação discursiva a fim de que suas palavras tenham sentido. Ficam instituídos na ordem do discurso o dito e o não-dito, a política de sentidos produzida pelo indivíduo marca exatamente o lugar de onde cada um fala ou silencia.

A fala da/na sala de aula pertence àqueles e àquelas legitimados pela escola para serem os detentores do saber imaculado, puro. Os alunos e alunas da roça trazem a contaminação dessa língua, ao falar eles e elas revelam sua identidade de "ser da roça", do "tabaréu", "do filho e filha de analfabetos", "do incivilizado", como ratifica a aluna Jucivalda: *"Eu vou estudar porque tem umas palavras do português que minha língua não dá pra falar... eu vou estudar, que é pra mim saber, se tiver alguma palestra, alguma coisa assim, eu saber conversar direito, pra não chamar os tabaréu da roça"*. Considerando que, o sujeito é constituído no discurso, e o dizer é o espaço revelador de suas identidades, o medo que o aluno e aluna da roça têm da língua, de falar "errado" se traduz no medo de se revelar, medo de questionar seus hábitos. Diante disso, Coracini (2007, p. 140) nos relata que: "[...] se a linguagem e, mais concretamente, a língua constituem o sujeito atribuindo-lhe um lugar na sociedade, a língua do outro o destitui desse lugar, o impede de ocupar um lugar confortável no grupo a que pertence, perturba o sentimento de pertença, de identidade."

Na sala de aula e nos relatos dos professores e professoras pude observar que a linguagem é um dos grandes elementos de "conquista" do outro na sala de aula. O fato do aluno e da aluna serem considerados destituídos da linguagem escolar, os docentes colocam-se como portadores desse saber, desconsiderando o processo de interação que circunscreve todo ato de linguagem que movimenta o outro (aluno/aluna) e não o mobiliza. A imposição de uma língua pura, representada pela norma culta, produz um apagamento das diferenças e das identidades. Assim, em vez de situá-los na comunicação com os colegas, com o mundo, separa-os, marginaliza-os, através dos estereótipos, do preconceito lingüístico, das segregações.

> *[...] meninos que vêm da zona urbana, aliás, rural ou da roça, eles são mais calados, dão menos opinião, eles não são libertos. Então aí o que acontece quando vai fazer uma divisão de equipe qual é mais a tendência é querer quem tem mais desenvoltura e aí que a gente percebe que tem o preconceito dos colegas da cidade. [...] porque a gente sabe que o pessoal da cidade quer ser melhor, na verdade os que vêm da roça é tido como tabaréu, é tapado.* (ANA, professora de História e Filosofia/EJA III).

> *O que percebo é que às vezes eles* ((alunos e alunas da roça)) *se agrupam com os da própria região, tem uma certa separação. Às vezes alguns grupos da cidade não*

querem eles, a gente percebe um certo distanciamento. (BIA, professora de Língua Portuguesa/EJA II)).

Os discursos revelam um *apartheid* na sala de aula, onde há a afirmação da diferença pela diferença, separando os "diferentes" em guetos. Os discursos fecham-se neles mesmo, em suas inscrições unitárias e homogêneas de pertencimento. As diferenças são construídas negativamente pela via da separação. Alunos e alunas da roça não se misturam com os colegas da cidade, não são aceitos; formam grupos separados, demarcam limites e possibilidades de troca de experiências, de saberes. A distância é estabelecida simbolicamente ao formarem grupos separados, distintos, onde há uma tácita aceitação do lugar socialmente determinado para os alunos e alunas da roça. Eles e elas revelam na formação dos grupos, as segregações faladas e silenciadas no cotidiano da escola. Ao falar de situações de discriminação em sala de aula, a professora Rita declara o seguinte: "*Eu não vejo que eles sejam até discriminados não, não vejo isso. A não ser aquele aluno mesmo que já tem aquela característica mesmo de se isolar, de ficar lá no seu canto.*" A discriminação, o estereótipo são postos neste discurso como responsabilidades do próprio aluno e aluna da roça, ser discriminado ou não - dependendo da posição que esses estudantes ocupam no espaço físico, simbólico e discursivo da sala de aula. Os estereótipos permanecem na memória discursiva da professora, sendo traduzidos no discurso do isolamento do aluno e aluna da roça.

Um outro sentido apresentado pelos professores e professoras às situações de segregação ocorridas nas salas de aula, é o de mudança de identidade do aluno e aluna da roça para fins de pertencimento ao grupo. Eles e elas por se sentirem discriminados procuram à semelhança, a igualdade. Carlos, professor de Matemática/EJA III e Ciências/EJA II nos diz que, "*Às vezes, por ser da roça torna-se alvo de críticas e preconceito perante os alunos da cidade, dessa forma ele tenta se igualar aos alunos da cidade mudando a sua identidade*". Márcia, professora de Geografia/EJA II, também ressalta esta questão, "*Eles são tão discriminados pelos colegas da classe que tentam se igualar a turma em quase todos os aspectos*". O objetivo da busca da igualdade é deslocado aqui dos princípios da escola para uma lei de sobrevivência na sala de aula, regulada pelo processo discriminatório imposto pelos alunos e alunas da cidade aos alunos e alunas da roça.

Os docentes, na maioria das vezes, procuravam silenciar suas posições na constituição desse discurso discriminatório sobre os alunos e alunas da roça, porém contraditoriamente

apresentava a busca da igualdade como o grande objetivo a ser alcançado no trabalho com os alunos e alunas da roça. É o que nos revela Glória, professora de Biologia/EJA III, *"O nosso desejo é que esse aluno ((aluno e aluna da roça)) venha a ter a mesma habilidade que os outros da cidade tenha, que venha a ter os mesmo valores, as mesmas competências, se sentir iguais a eles."* Ao anunciar a igualdade, os professores e professoras trazem no interdiscurso a superioridade dos alunos e alunas da cidade apresentando-os como modelo. Eles e elas constroem, em suas práticas discursivas, um não-lugar para a identidade dos alunos e alunas da roça, buscando a produção da "mesmidade" por meio da identidade do aluno e aluna da cidade. Marcelo confirma esse lugar da escola na construção de uma identidade única ao dizer que: *"Sem a escola, eu não sou nada, porque hoje eu não me sinto diferente dos outros – eu sou como qualquer aluno da rua ((cidade)) mesmo"*. O postulado da igualdade acarreta a afirmação de identidade, levando a um conhecimento do outro ainda menor, pondo em jogo não somente a oposição igualdade-desigualdade, mas também a identidade e diferença. É necessário também admitir que o preconceito da igualdade é um obstáculo ainda maior, pois consiste em identificar pura e simplesmente o outro a seu próprio "ideal do eu". É nesse movimento de sentidos que os professores e professoras vão desvelando as identidades e (de)marcando as diferenças dos alunos e alunas da roça.

5.2 O SABER ESCOLAR: A PRODUÇÃO DO "MESMO"

Pra mim o aluno da roça, da zona rural
ou da cidade é o mesmo estudante.
Na escola, eles são iguais.
(JOSÉ, professor de Física/EJA III).

A palavra identidade vem do latim *idem*, significando, "mesmo". Esse conceito é comumente utilizado para se entender a noção de identidade como um conhecimento a uma pessoa, passando uma idéia de pertencimento. Tal significado é tomado como elemento norteador de fazeres docentes. Quando se trata de identidade no espaço escolar uma tendência é atribuir características singulares, únicas, idênticas, marcada pela continuidade, pela "produção do mesmo". A "mesmidade" torna-se o sentido fundador das práticas discursivas escolares desenvolvidas pelos docentes. De acordo com Coracini (2001, p. 189), o professor foi "[...] formado para homogeneizar, para transformar o diferente em igual, para ensinar, transmitir

conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável o que não pode ser controlado." Por essa razão, os professores e professoras entrevistados afirmam que, na escola, os alunos e alunas da roça são iguais aos seus colegas da cidade. Todas as diferenças (de) marcadas são invisibilizadas na tentativa de normalizar esses sujeitos.

As identidades de alunos e alunas da roça que estudam na cidade são constituídas a partir da impossibilidade de inteireza, num movimento contraditório, fluído, ambivalente na sala de aula. As práticas discursivas dos professores e professoras do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) os levam, na maioria das vezes, para um lugar contrário a isso, para uma busca de uma unidade identitária – há uma procura da construção do "mesmo", do homogêneo. Na verdade, as práticas discursivas escolares vão de encontro ao que Riobaldo nos fala sobre o papel do educador "[...] Uma escola é um caldeirão de bruxas que o educador vai mexendo para 'desigualizar' as pessoas e fazer outros mundos nascerem [...]" (ROSA, 2006) Dessa forma, as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição.

Percebi, a partir das observações de aula e das entrevistas, que há na escola uma tentativa de "normalizar" os alunos e alunas da roça, inserindo-os em um modelo estabelecido. As tentativas de imposição do modelo, em especial o modelo escolar urbano - buscam a idéia da unidade identitária do que seria "o estudante, a estudante", selecionando apenas aqueles que conseguem adequar-se aos seus padrões. A relação com o outro é feita a partir da adequação ao outro e não em um movimento de alteridade e constituição de identidades. Para dar conta das diferenças existentes na relação com o outro, Todorov (1993) apresenta três eixos, nos quais pode ser situada à problemática da alteridade presente na sala de aula. Primeiramente, um julgamento de valor (um plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele. Visualizei esse julgamento na prática docente através dos estereótipos utilizados para os alunos e alunas, intitulando-os de fracos, bonzinhos, atrasados. Em segundo lugar, a ação da aproximação ou de distanciamento em relação ao outro (um plano praxiológico): adoto os valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem; entre a submissão ao outro e a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Na sala de aula, observei isso em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos e alunas, havia "submissão" por parte dos professores e

professoras ao perceberem alunos e alunas que se destacavam no processo ou, em sentido contrário, indiferença àqueles que demonstravam apatia ao processo de ensino-aprendizagem. Em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro (um plano epistemológico); situo nesse eixo, a partir das práticas docentes observadas, a relação de distanciamento dos saberes dos alunos e alunos da roça ao se situarem como os responsáveis pelo saber legítimo, delineando apenas uma possibilidade de produção de conhecimento. Essas relações discursivas influenciam a constituição das identidades dos alunos e alunas da roça, conforme a maneira como esses e essas são inscritos nos discursos.

Rita, professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira /EJA III, retrata a adequação dos alunos e alunas da roça a escola da cidade: *"Agora no dia-a-dia de sala de aula a convivência deles ((alunos e alunas da roça)) é normal."* O efeito de sentido presente nesse discurso se traduz na necessidade que os docentes têm em "incluir" o outro através do apagamento das fronteiras, das diferenças que singularizam o aluno e aluna da roça e os tornam "normais". Fixar uma identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. No caso da escola da cidade, a identidade do aluno e aluna da cidade é a norma, e a outra é, a desviante. A normalização é uma produção sutil de poder, determinando modelos, desvios, relações na sala de aula. Conforme Silva (2000, p. 83),

> Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

O discurso "verdadeiro" do professor e da professora, o conhecimento legítimo, exames, classificações, estabelecem, através das redes de poder, padrões "normais" para os alunos e alunas da roça na escola da cidade. Isso produz o que Foucault (1979) chama de indivíduos "normalizados". Em sala de aula, a normalização determina o que aprender, como aprender, o material didático, a proposta pedagógica, o que é ser "alguém" na vida; enfim marca as posições nos discursos e os sentidos que devem ser construídos. Levando essas reflexões para a sala de aula, observei que as práticas pedagógicas instituídas nesse espaço procuram

normalizar os alunos e alunas da roça a partir de propostas, programas, livros didáticos, currículo, sistema e, acima de tudo, pela ação isolada do sujeito-professor que não consegue visualizar outras referências de identidades. Não vislumbra em sua prática o outro presente na interação, nem nos movimentos discursivos que promovem mudanças na ordem das coisas.

Nos livros didáticos "A cidade e o urbano no mundo atual" (GIANSANTI, 2006) e "Linguagem - práticas de leitura e escrita" (MUSSALIM, 2004) [24] , pude perceber a ênfase na normalização, por meio da produção de uma identidade única (urbana), através da proposta apresentada pela editora: "[...] Cada livro tem um conjunto de textos para leitura, que aproximam o leitor de conteúdos fundamentais para o processo de escolarização e assuntos de interesse, especialmente de quem vive no mundo urbano brasileiro [...]" (Ação Educativa, apud GIASANT, 2006, p.5); assim como enfatizam um modelo de linguagem apresentado pela cidade: "Fernanda Mussalim e Ana Cristina Bentes (autoras) tratam de temas gerais e questões de linguagem que buscam proporcionar o desenvolvimento de práticas e leitura e escrita socialmente significativas a pessoas jovens e adultos que vivem em centros urbanos." (Ação Educativo Editora, apud MUSSALIM, 2004, quarta capa).

Ao observar e acompanhar os sete alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, em suas aulas pude constatar uma busca constante de "produção do mesmo" na escola. O modelo, a forma era sempre a mesma: aulas padronizadas, instituição da "verdade", falas distantes da realidade da roça, silêncios, saber escolar x saber da roça. Das aulas observadas, detí-me à descrição e análise de trechos de cinco delas. As aulas foram selecionadas por mobilizarem mais intensamente os sentidos e significados - traduzidos em ações, palavras e silêncios - sobre a constituição de uma identidade única, "normal". O foco nessas descrições de aulas está na análise sobre a produção da identidade na sala de aula, focalizando as práticas discursivas instituídas, os rituais na escola, sua relação de poder e saber diante dos alunos e alunas da roça, seus "regimes de verdade".

Aula 09
Disciplina: Matemática
Turma: EJA III, Área III

[24] Os livros didáticos fazem parte da Coleção "Viver e aprender", destinada ao Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assunto: Regra de três
Sujeitos da pesquisa presentes: Marcelo, Jaciel e Natanael
Data: 31/07/07
O professor inicia a aula colocando exemplos do assunto no quadro de giz. Depois de explicar os exemplos dados, o professor apresenta a seguinte atividade: *"Agora vamos copiar um problema no caderno para vê se vocês conseguem responder como eu expliquei"*. O problema versava sobre a construção de uma parede por um pedreiro. Assim que o professor termina de "ditar" o problema matemático, Marcelo apresenta a resposta. O professor faz o seguinte pedido a Marcelo: *"Faça como expliquei no quadro"*. Marcelo pergunta ao professor: *"A resposta tá errada?"* O professor diz: *"Vá fazer como eu expliquei pra você aprender"*. Os exemplos feitos pelo professor continuam no quadro de giz. O professor caminha pela sala, observando a atividade individualmente em cada carteira. No final da aula, os alunos e alunas são chamados a irem ao quadro de giz para responder ao problema. O professor diz: *"Você não quer vim Marcelo?"* Ele responde: *"Eu só sei fazer conta de cabeça"*. O professor chama outro aluno para responder o problema. Um aluno da cidade aceita: *"Eu vou, mas vou com o caderno."* (Trecho de registro de aula retirado das anotações do diário de campo).

Na **aula 09**, o professor de matemática conduz a atividade, mostrando o caminho de acesso ao saber escolar através dos exemplos dados no quadro de giz. É apresentado um modelo a ser seguido, construído a partir do "regime de verdade" instituído pela/na escola. Um dos efeitos de sentido que a descrição da aula sugere é o delineamento da diferença nas formas de lidar com o saber escolar, o qual surge para Marcelo em uma aproximação que ele faz com o cotidiano, com o seu "saber da experiência" (LARROSA, 2002) e, sobretudo, com a "lida" na roça e com os saberes trazidos por seu pai, como podemos observar em sua história de vida: *"[...] aprendi muitas coisa com ele ((pai)) na roça até cubar a terra e fazer conta de cabeça"*. As formações discursivas de Marcelo, presentes em seu discurso nessa aula, revelam a sua identidade de filho de trabalhador rural e, conseqüentemente, os saberes oriundos deste lugar discursivo e simbólico que ele ocupa.

Os saberes vividos na roça como contar sacos de feijão, milho, vender produtos agrícolas na feira e, sobretudo, realizar as cubações de terra[25] estabelecem relações fecundas com o mundo da matemática, porém não são legitimados socialmente. Knijnik (1997, p. 39) reflete sobre as contribuições desses saberes na produção dos conhecimentos da matemática a partir dos estudos realizados pela etnomatemática[26].

[25] Estimativa sobre a área de um terreno.
[26] Vertente da educação matemática que surge, na década de setenta, da análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais.

> [...] Da perspectiva da etnomatemática, existem também outras formas de produzir significados matemáticos, outras formas que são igualmente etnomatemáticas, manifestações simbólicas de grupos culturais como, por exemplo, as matemáticas das diferentes nações indígenas, a matemática de distintos grupos profissionais e aquela praticada pelas agricultoras e agricultores em suas atividades laborais.

A partir da perspectiva da etnomatemática, é possível estabelecer diálogos entre a matemática e a cultura, opondo-se aos modelos tradicionais de ciência pautada na homogeneidade e universalidade do saber. A idéia de ciência aqui posta na aula observada é a pautada no paradigma da modernidade, centrado na razão e na concepção de sujeito homogêneo, consciente, universal, racional, em uma perspectiva de homogeneização das identidades, com verdade pronta, caminho único para acesso ao conhecimento, apenas uma lógica do conhecimento. É intensa a luta que a escola propõe aos alunos e alunas da roça a travar contra o "saber da experiência" (LARROSA, 2002), contra aquilo que é desenvolvido como sabedoria de vida. A adesão dos alunos e alunas da roça aos conhecimentos científicos pressupõe a existência de uma outra racionalidade e de uma outra relação com o mundo rural e, como efeito, a constituição de uma outra identidade.

Na **aula 09**, elementos discursivos como responder à questão imediatamente por meio de "contas de cabeça" revelam o lugar ocupado no discurso por Marcelo. Ele fala do lugar do filho de pequeno agricultor, que aprendeu a raciocinar sobre a matemática a partir da semiótica produzida pela terra. Porém, esse saber é desautorizado em sala de aula. O posicionamento discursivo do professor, ao pedir que siga o modelo exposto em seus exemplos no quadro de giz, revela uma crença na produção de via única do conhecimento matemático, a qual é feita por um grupo social autorizado socialmente a produzir ciência. Essa é uma visão sobre o saber escolar como tido algo pronto, dado nos cursos de formação e que, na prática, na sala de aula, é aquele consagrado nos programas das disciplinas, materializado nos livros didáticos e ilustrado nos exemplos dados no quadro de giz.

Na aula observada, parece não caber a diversidade de caminhos, trilhas, estradas para se chegar ao saber escolar. Os meios são tomados como fim ao enfatizar o modelo de acesso à resposta do problema proposto. O professor apresenta uma produção unilateral do conhecimento, apagando as diferenças reveladas em outras formas de significar a matemática. A interpretação é tida como única; não existem aí interpelações de vozes. Isso ocorre muito freqüentemente na prática escolar por meio dos embates entre a interpretação "científica" dos

docentes e o saber da experiência dos alunos e das alunas da roça. Essa relação estabelecida com o saber escolar modifica a experiência que os alunos e alunas da roça têm de si mesmos, dos seus lugares, dos seus saberes, produzindo outras identidades. Assim, alunos e alunas da roça silenciam e/ou abandonam os saberes que os constituem para compreenderem outra lógica, outra racionalidade.

O professor, nesse modelo de prática pedagógica, preocupa-se com o acúmulo de informações, sem levar em consideração os sentidos que perpassam todo esse processo de descoberta; com os sujeitos que são descobertos pelo resultado da ação; com a descoberta do outro. O outro passa a ser concebido com um "mesmo". Em vez de enfatizar a construção conjunta do saber legítimo mediante interação com os saberes dos alunos e alunas da roça, construídos a partir de experiências concretas desses sujeitos, os docentes parecem optar pela regulação dos discursos, por "verdades" científicas pautadas em uma racionalidade moderna, adotando formas normativas, institucionalizadas e ritualizadas de (re)produzir o conhecimento escolar.

Durante as observações, percebi a recorrência de assuntos próximos ao meu estudo nas atividades propostas por alguns professores e professoras; temáticas como urbano/rural, roça, identidade aparecem nas aulas com uma intencionalidade marcada pelo desvelamento e/ou velamento das produções identitárias dos alunos e alunas da roça a partir das práticas discursivas escolares. A **aula 21** produz esse efeito de sentido, apesar de ser uma seqüência do assunto já exposto; havia uma expectativa da professora que eu a observasse também na aula anterior.

Aula 21
Disciplina: Geografia
Turma: EJA II, Área IV
Assunto: Urbano e rural
Sujeitos da pesquisa presentes: Jucivalda
Data: 03/09/07
A professora inicia suas atividades explicando que a aula será a continuação da aula anterior. Ela diz: *"Hoje a gente vai continuar a aula de ontem sobre a cidade e o campo, copiando o exercício."* Em seguida, a professora copia três questões no quadro de giz: 1) Qual a diferença entre cidade e campo? 2) O que mais chama atenção numa paisagem rural? Cite paisagens construídas pelo ser humano. A professora explica que o exercício deve ser respondido a partir das músicas trabalhadas na última aula. Enquanto os alunos e alunas respondem as questões, o silêncio é interrompido com uma pergunta de uma aluna: *"Prof*essora, o que é queimada?" Jucivalda responde: *"É queimar o mato, fazer coivara"*. A professora

> retoma a pergunta dando exemplos de novas técnicas de substituição das queimadas e respostas presentes na música trabalhada. Os alunos e alunas continuam respondendo as questões. Jucivalda diz: *"Mutirão professora também faz parte da zona rural. Eu mesma já fiz muito"*. A professora mantém-se em silêncio. Outra fala de Jucivalda: *"Ah, milho assado é tão gostoso!"* Ela termina a atividade e ajuda alguns colegas que estão próximos dela. A professora finaliza a aula "corrigindo" oralmente as questões: *"O que diferencia a cidade da roça?"*. Jucivalda responde: *"As plantação."* A professora insiste: *"E como se chama isto?"*. Jucivalda responde: *"os pés de planta que tem muito lá, as coisas que planta, a natureza que tem muito na roça e na cidade não. Também tem muito bicho lá, a forma das pessoas viver também é diferente."* A professora diz: *"A paisagem, o que diferencia é a paisagem"*. As outras questões são "corrigidas" e a aula é encerrada. (Trecho de registro de aula retirado das anotações do diário de campo).

O conhecimento de Jucivalda baseado em fontes orais, em experiência e em analogia do senso comum não é legitimado na sala de aula. Ela utiliza-se de outra linguagem, revelando outros modos de produção de conhecimento. Demonstra, em suas intervenções orais, muita intimidade com o assunto, sentindo-se autorizada pela experiência que tem a ser a representante da roça naquela discussão. Jucivalda fala do lugar do sujeito que viveu a experiência concreta, que possui outros modos de vida, outros saberes, outras relações com o universo rural. Ou seja, suas experiências, sua história de vida, seus movimentos discursivos são fatores decisivos e determinantes na sua participação em sala de aula. Porém, há no interdiscurso presente na prática discursiva da professora uma lógica da não-existência sobre esta produção do saber, em que consiste na transformação da ciência, do saber escolar como critérios únicos de verdade, conforme Boaventura Santos (2004, p. 787), "[...] há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível". Há uma monocultura do saber na sala de aula. A produção do conhecimento é autorizada pela fala legítima da professora, pela resposta única, pela homogeneização dos sujeitos. Os alunos e alunas da roça acabam experienciando na escola da cidade as principais formas sociais de não-existência produzidas e legitimadas na sala de aula através da política de silenciamento dos seus saberes. Assim, os saberes da roça são tomados como obstáculos em relação às realidades tidas como importantes, produtivas, científicas, reforçando a idéia, na escola, de normalização.

Ao tentar diferenciar campo e cidade, Jucivalda traz um busca de legitimação de um saber vivenciado cotidianamente. Sua resposta não se baseia apenas em um substantivo, em um nome, mas em um conjunto de situações adjetivadas que vão compondo uma interface do campo com a cidade. Nessa relação discursiva, encontra-se também a professora que coloca o

saber escolar que possui sobre a disciplina como o elemento discursivo legítimo. Um dos efeitos de sentido que o trecho descrito da **aula 21** traz é o que não se pode dizer qualquer coisa, nem dizer de qualquer maneira, há uma regulação do discurso, do saber, da identidade que é produzida a partir das práticas discursivas ali constituídas.

As questões e respostas da atividade pedagógica têm por objetivo produzir outras identidades nos alunos e alunas da roça, modificando a experiência que estes sujeitos têm de si, produzindo efeitos daquilo que Foucault chama de poder/saber, uma vez que saber e poder se implicam mutuamente: não há poder sem saber, nem saber sem poder. A relação poder-saber articula-se no discurso e, por conseguinte, é entendida como:

> [...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo escolar, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe. Delimita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1979, p. 96)

Todo discurso está ligado a efeitos de poder, os quais, por sua vez, constituem uma "política de verdade" em cada sociedade. São os tipos de discurso que a sociedade acolhe e faz circular como verdadeiros e que funcionam como uma verdade coletiva. Os tipos de discursos aceitos que funcionam como verdadeiros na sala de aula garantem, através da constituição de regimes de verdade acerca do "fazer" do professor, a manutenção dos padrões tradicionais do exercício de poder na prática docente.

Ao desconsiderar os saberes que os alunos e alunas da roça possuem e procurar imprimir uma matriz de conhecimento, os docentes utilizam uma estratégia antropofágica, segundo Bauman (1998, p.29) consiste em:

> [...] aniquilar os estranhos *devorando-os* e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da *assimilação*: tornar a diferença semelhança; abafar as distinções culturais ou lingüísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarcar; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade.

Em nome de um fazer científico, objetivo e preciso, a professora estabelece fronteiras discursivas e identitárias para Jucivalda diante do saber escolar. Os efeitos de sentido produzidos nas ações e falas da professora apontam para um distanciamento dos saberes da experiência apresentados pela aluna. O atravessamento do discurso da ciência aponta, de um lado, para a manutenção de uma certa cientificidade, que determina uma postura da professora diante dos saberes da roça.

As práticas discursivas dos professores e professoras observadas traduzem um desejo em tornar iguais os diferentes. As condições de produção dos referidos discursos marcam o lugar de onde falam esses docentes, o que representam no momento em que estabelecem os modelos a serem seguidos, as respostas autorizadas, sendo possível observar uma negação do outro (aluno/aluna), tomando-o como aquele que não sabe e que não quer nada com o saber escolar. Conforme Dayrell (1996, p.140), na escola "o conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo", impedindo assim os alunos e alunas de se compreenderem nesse percurso como sujeitos produtores do conhecer, dos sentidos que movimentam a escola e a sociedade de uma forma geral.

Nos interdiscursos que circunscrevem as atividades, as explicações, os rituais, os discursos instituídos, há, em algumas aulas observadas, um desenho de aluno e aluna já posto. Os professores e professores chegam à sala de aula com um perfil já delineado, em que não se pressupõe que sejam sujeitos com/de conhecimento, há um vazio muito grande a ser preenchido pelo saber escolar. Assim, os docentes partem de um lugar discursivo para construírem, a partir de um perfil de aluno e aluna previamente construído, um modelo que prevê identidades fixas, com configurações rígidas e posições estáveis. Dentro desse contexto, o perfil de aluno e aluna da cidade passa a ser a referência de identidade trabalhada na sala de aula.

Aula 11
Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Turma: EJA III, Área 1/2, turma A
Assunto: Gêneros literários
Sujeitos da pesquisa presentes: Mauri
Data: 01/08/07
A professora introduz o assunto da aula com charadas, a partir daí explica, exemplifica e questiona a turma sobre os gêneros literários. Em seguida, propõe uma produção textual a partir das novelas, dizendo *"Todo mundo sabe o que é uma novela?"* Mauri responde: *"Eu não professora. Eu moro na roça e não tenho*

> *televisão."* A professora continua: *"Eu quero que vocês pensem em qualquer novela e escolha uma cena e monte uma narrativa"*. Os alunos e alunas, de uma maneira geral, reclamam da atividade. A professora diz: *"Quem quiser pode trocar por um filme"*. Mauri diz: *"Dá no mesmo professora"*. A professora responde: *"Tente que você consegue. Novela e filme todo mundo conhece."*. Mauri e os demais colegas pegam os cadernos e fazem a produção. Peço a professora, no final da aula, para ver o texto de Mauri, e ela me mostra dizendo: *"Olha, só fez ditos populares"*. (Trecho de registro de aula retirado das anotações do diário de campo)

Observei na **aula 11** que a professora pressupõe que todos e todas conheçam a novela, mas este pressuposto causa inquietação em Mauri, demonstrando o seu descontentamento pelo exemplo não lhe ser algo comum, cotidiano, pois em sua casa não há energia elétrica. Então, em uma tentativa de produção do "mesmo", a professora constrói um modelo para produção textual a partir do universo urbano. Partir sempre do universo urbano como referência de conhecimento, de aprendizagem parece ser algo comum e normal para os docentes. A justificativa que aparece nos interdiscursos dos docentes é que a escola está situada na cidade, logo os alunos e alunas da roça devem adaptar-se a essa realidade. A **aula 11** revela também uma tentativa de Mauri em dizer quem é na sala de aula; identificar-se, estranhar a proposta, indicar a não-existência do comum (novela) em sua vida revelam um posicionamento de Mauri diante da diferença que o constitui, ou seja, questionar uma política da diferença que não autoriza outros lugares, outras práticas. Assim, a diferença, característica marcante da sala de aula, é apreendida no cotidiano escolar como expressão de um processo que precisa ser retificado e normalizado. A diferença adquire um valor negativo, devendo, portanto, ser eliminada para proporcionar um desenvolvimento satisfatório dos sujeitos e das relações, necessário à aprendizagem dos conteúdos escolares.

Essa prática discursiva desenvolvida pela professora traz a existência de alunos e alunas na sala de aula que não se enquadram no lugar predefinido pela escola como aquele que permite o ensino-aprendizagem. Especificamente para os alunos e alunas da roça, a escola da cidade não se organiza para acolhê-los aceitando seus saberes, discursos, identidades que não se deixam circunscrever nos limites escolares. O espaço escolar configura-se em um território de passagem; assim o processo vivido os coloca no "entre-lugar", em que sua dinâmica de aprendizagem indica resultados transitórios. Desse modo, se constitui em um signo de contradição para a normalidade, um devir como afirmação de uma identidade itinerante. Na tentativa de individualizar, igualar, normalizar, a escola não permite que eles e elas vivam a dinâmica fluida, contraditória, deslizante, fronteiriça do "entre-lugar" em que se encontram,

fazendo da aprendizagem um ato dialógico que confronta e embaralha permanentemente o saber e o não-saber. No momento em que a escola classifica, insiste na produção do mesmo — o padrão que define a classificação — e na permanente reprodução do outro como o mesmo, apaga as singularidades, que sequer adquirem visibilidade no processo de ensino-aprendizagem. Tal processo marca a escolaridade em suas diversas dimensões, inclusive nas tarefas propostas, em que o outro apenas repete. Ao ser classificado, inscrito como o mesmo, suas potencialidades são circunscritas a um regime discursivo, que define o que é "verdade", o que é o saber e o não-saber. Enfim, eles e elas são posicionados diante da identidade de "ser da roça" para adquirem outra identidade de aluno e aluna da escola da cidade. Assim, essas práticas discursivas regulam fazeres, dizeres e saberes dos alunos e alunas da roça, uma vez que, em uma perspectiva foucaultina, tornam-se dispositivos de governo e controle que determinam e produzem as identidades desses sujeitos.

Nesse contexto de ratificação de um modelo único de identidade, da produção do "mesmo" no espaço escolar, a professora de Filosofia recorre em uma de suas aulas ao trabalho com histórias de vida, buscando refletir com os alunos e alunas quem eles são e o papel da escola na produção de suas vidas.

Aula 34
Disciplina: Filosofia
Turma: EJA III, Área 1/2, turma A
Assunto: Quem sou eu?
Sujeitos da pesquisa presentes: Mauri e Roniere
Data: 05/09/07

A professora inicia a aula distribuindo os alunos e alunas em duplas para lerem um texto sobre o "EU". O texto era lido e discutido por parágrafos. A professora fala sobre a importância de se identificar, de dizer quem cada um é, o que faz, o lugar da escola para ser alguém na vida. Os alunos e alunas nada dizem, não comentam o assunto. A professora introduz questionamentos depois da leitura do texto: *"Quem sou eu? O que é preciso para encarar a sua própria forma de ser? Como a escola me ajuda na vida"* Alguns alunos e alunas respondem em voz baixa a pergunta, entre eles Mauri: *"Eu sou Mauri, do Pé do Morro"*. A professora continua sua exposição oral: *"Cada um de nós tem uma história, vem de um lugar, de uma família, mas todos nós somos iguais, não existe diferença porque nós somos filhos do mesmo Pai."* A professora continua pedindo para que cada um escreva um pouco sobre sua história de vida. Ela pede para alguns alunos relatarem oralmente suas histórias de vida. Um aluno começa dizendo o que faz e quem é. A professora interrompe mostrando um roteiro geral para a construção da história que constava de: quem eu sou (nome, família), onde nasci (local, data, idade), o que faço (estudo, trabalho), futuro (como posso ser alguém na vida, sair para cidades grandes, como mudar), dizendo que: *"Na hora de fazer o texto, vocês tem que mostrar as coisas importantes da vida de vocês – a família, a escola... No caso da escola, porque ela vai ajudar a ser alguém na vida"*. (Trecho de registro de aula retirado das anotações do diário de campo)

Na aula de Filosofia, a professora pretende trazer à tona uma discussão sobre identidade. Há um esforço de sua parte em mostrar para os alunos e alunas que é necessário saber quem cada um é e a importância da escola nessa constituição. A forma como a professora conduzia a realização da atividade estabelecia a história a ser narrada e, conseqüentemente, a identidade que poderia ser revelada. A identidade foi circunscrita e concebida na sala de aula como uma essência - cada um é. Identificar-se, definir-se eram ações fundantes para a formação do estudante, principalmente devido ao papel que a escola representava em torná-lo "gente".

O princípio da igualdade esteve sempre presente na aula como um potente instrumento de redenção e também um instrumento de regulação. Era necessário que os alunos e alunas convivessem em igualdade; era necessário silenciar as diversidades para que a identidade única, fixa pudesse ser claramente posta para cada um e cada uma que ali fizessem parte daquele lugar. Esse é um efeito de sentido que a aula produz no momento em que a docente institui a discussão do "Eu" como produtor de uma identidade essencialista do estudante e da estudante na escola da cidade. Essa delimitação silencia as identidades que não são incorporadas aos padrões educacionais vigentes. Isso porque os sujeitos que circulam no espaço escolar carregam consigo diferentes experiências de mundo, sobretudo os alunos e alunas oriundos da roça.

Nessa aula, percebemos que o outro precisa enquadrar-se na norma. Outras possibilidades de história de vida - ser alguém em locais distintos de cidades grandes, ser alguém na roça, estar sendo alguém naquele momento da produção na aula - são descartadas pela docente. O outro deve ser uma repetição do mesmo em que este é obrigado a converter-se a "mesmidade" para ser aceito no grupo. Especificamente no que se refere aos alunos e às alunas da roça, a "mesmidade" construída oculta as diferenças e mantém a irrelevância e invisibilidade desses sujeitos no espaço escolar.

A **aula 10** apresenta algo muito comum nas aulas observadas: distância do saber escolar do saber da experiência, da prática, da ciência da roça adquirida pelos alunos e alunas da roça. Essa aula em especial, chama muita atenção pelo fato de em uma tentativa de dialogar com o conhecimento escolar, os alunos da roça procuram estabelecer relações com objetos da natureza.

Aula 10
Disciplina: Química
Turma: EJA III, Área III
Assunto: Elementos químicos
Sujeitos da pesquisa presentes: Natanael, Jaciel e Marcelo
Data: 31/07/07
A professora inicia a aula explicando o assunto no quadro, utilizando-se de desenhos. Os alunos e alunas demonstram muita dificuldade em entender o assunto. Natanael comenta: *"Química agora virou matemática"*. Jaciel retruca: *"Se fosse matemática tava bom, porque dá pra entender alguma coisa, agora isso aí parece coisa de outro mundo. Olha lá a roda parece um disco voador, mesmo"*. Marcelo ri da pergunta de Jaciel e questiona a professora se os elétrons são estrelas e o se o desenho de estrelas é porque parece com a "coisa" dos planetas. A professora explica que os desenhos servem para ilustrar o assunto e que não têm relação com o que eles estavam falando. Natanael fala baixinho: *"Queria ver em que isto ajuda em nossa vida."* Apenas uma aluna na sala responde às questões orais feitas sobre o assunto e afirma entender o que a professora explica. Os demais alunos e alunas dizem não estar entendendo, que é muito difícil. (Trecho de registro de aula retirado das anotações do diário de campo)

Os elementos químicos provocam um estranhamento nos alunos e alunas, havendo um esforço de entendimento muito grande. A dificuldade dos alunos e alunas da roça com as construções abstratas, apresentadas nos saberes escolares, é freqüente. Nesse contexto, eles fazem uma tentativa de aproximar a química da matemática pela relação que essa possui com o cotidiano da roça, na feira livre e em atividades de comércio que executam. Adquirir o saber escolar permite assegurar-se de certo domínio do mundo que esses sujeitos fazem parte, comunicando e partilhando esse mundo com outros. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo. (CHARLOT, 2000)

Essa realidade fez-me refletir sobre a natureza do saber escolar e sua relação com o contexto sócio-cultural em que se situa os alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa. Nesse contexto, em vez do reconhecimento da diferença, temos aqui o seu enquadramento, sua normalização, a reafirmação do "mesmo", do idêntico. Sobre este aspecto, Silva (2000, p.101) nos fala:

> Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu *não sou,* deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não

> é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Em um movimento contrário, os professores e professoras tomam distância dos saberes produzidos da/na roça como uma espécie de exigência para que a escola possa se concentrar na socialização dos conhecimentos considerados universais e gerais, inerentes ao saber escolar. A tendência evidenciada na sala de aula, privilegiava a distância, a ruptura e, em alguns casos, a negação explícita dos saberes sociais, dos saberes da experiência, da ciência da roça. Assim, os alunos e alunas da roça sentem dificuldade em se adaptar à escola da cidade, pois nesse espaço seus valores, saberes e identidades não são aceitos nem validados. Porém, como sujeitos que possuem identidades múltiplas e não fixas como afirma a escola, esses alunos e essas alunas inseridos na produção da "mesmidade", na classificação, na normalização, habitam identidades, negociam, deixam fluir a "outridade" presente no movimento fluído da constituição das identidades. Como nos diz Silva (2000, p.79) "[...] A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)".

5.3 A CIÊNCIA DA ROÇA: A "OUTRIDADE" NO CONTEXTO ESCOLAR

> *A roça tem uma ciência dela mesma. Coisas que o povo mesmo já sabe e a gente que nasce aqui aprende.*
> (JAILTON, 2007)

A ciência, etimologicamente *scientia* (saber), que os gregos designaram *ejpisthvmh* (episteme/conhecimento) por oposição a *dovxa* (doxa/opinião), está relacionada, sobretudo, ao conhecimento, ao universo de saberes, práticas e táticas produzidas e legitimadas por uma determinada comunidade científica. Por outro lado, há outras formas de conhecimento que são negligenciados pela modernidade cientificista, são outros saberes que se manifestam e se traduzem nos múltiplos discursos produzidos sobre a realidade e que são banidos pela crença de que o saber científico é o único válido. Indo na contramão da legitimidade da ciência, do seu estatuto científico e, sobretudo, do paradigma moderno calcado no positivismo que sustenta a ciência desde o século XVI com Galileu em sua *scienzia nuova* e, mais nítido, no século XVII com Augusto Comte, instituindo a "ciência positiva", Jailton, no texto em

epígrafe, apresenta a "ciência da roça"; ele fala da "outra ciência", do lugar do "outro saber", das diferentes leitura de mundo e de outras formas de racionalidade.

Boaventura Santos (2001) ao discutir os paradigmas dominantes da ciência moderna nos coloca circunscritos à influência de três racionalidades: a cognitivo-instrumental, a estético-expressiva e a moral-prática. A primeira é aquela que pertence à ciência; a segunda diz respeito ao universo das artes e aos estudos humanísticos; a terceira relaciona-se com o universo não letrado que se traduz em um conhecimento dito ordinário ou vulgar que dá sentido as práticas de seus participantes, mas que o cientificismo moderno teima em considerar um não-saber, tomando-o como irrelevante, subalterno, ilusório, falso, comum. Disso ocorre a deslegitimação destes saberes, os quais não trabalham com a lógica de uma verdade demonstrável, única e insubstituível, mas com uma multiplicidade de discursos que constroem verdades retóricas, negociando valores, identidades, sendo predominante nas relações sociais cotidianas, especificamente neste estudo, sendo comum na "lida" do dia-a-dia da roça.

Nas andanças pela roça, durante a pesquisa, encontrei Jailton no meio de uma plantação de mandioca, retirando-as da terra com o objetivo do preparo da farinha – produto a ser comercializado na feira livre por sua família. Nesse dia, ao conversarmos sobre suas experiências na/da roça, fui arrebatada por uma afirmação contundente de Jailton, ao me dizer que a roça tem uma ciência, autorizando e legitimando o saber produzido no espaço da roça. Toda essa forma de conhecimento considerada por Geertz (1997) como saber local é denominada por Jailton e pelos moradores e moradoras da roça como "*ciência da roça*". Essa "ciência" à qual Jailton se refere é uma das distintas formas de traduzir o real por meio de outros saberes.

Na etimologia popular a "ciência da roça" significa sabedoria, saber de uma maioria, saber próprio de uma comunidade. Jailton, ao falar de ciência da roça traz em seu interdiscurso um outro lugar de apreensão e compreensão da realidade vivida pelas pessoas que convivem com a roça, com a semiótica da terra, sobretudo, com a natureza. É uma "ciência" que se baseia na observação cotidiana dos fatos; experenciada no fazer de cada dia; que acredita na troca constante de saberes, no processo de transmissão herdado na tradição familiar, local e se renova em cada fazer de uma nova geração. A "ciência" - trazida por Jailton - traduz-se no dizer e fazer da roça como sabedoria cotidianamente produzida em um "laboratório" vivo e

dinâmico constituído pelas ações, relações e interações construídas no espaço rural. Uma ciência constituída da "outridade" em relação ao saber escolar, uma ciência de outros saberes como o saber do amor à terra, o saber da mistura (conhecimento da terra/ conhecimento científico), o saber do pertencimento pela linguagem, enfim uma ciência produzida pelos sentidos e significados das pessoas envolvidas na semiótica da terra.

O processo de transmissão de saberes presentes no universo da roça pressupõe práticas de aprendizagens diferenciadas. Nesse caso, prioriza-se outro tipo de relação entre quem ensina e quem aprende, enfatizando novas formas de relação com o saber em que o simbólico, a oralidade, a memória e a tradição têm papel fundamental. Nesse processo de aprendizagem outro sistema de valor é construído diferentemente daquele presente nas práticas educacionais das escolas. As práticas de aprendizagem da roça parecem pressupor o estabelecimento de novas formas de racionalidade, que sejam capazes de apreender a lógica diferenciada que lhe é própria e dar-lhe significado, configurando a roça em um outro espaço de aprendizagem de atores e atrizes sociais.

Como nos diz Boaventura Santos (2004, p.90), "o senso comum [...] pode estar na origem de uma nova racionalidade. Uma racionalidade feita de racionalidades". Não obstante o modelo de ciência forjado da modernidade, o autor apresenta uma discussão acerca da crise do paradigma o qual sustenta a modernidade cientificista, apresentando um paradigma de ciência que supere a neutralidade, a instrumentalidade e o totalitarismo da razão positivista, abrindo-se para a complexidade do mundo, capaz de produzir "um conhecimento prudente para uma vida decente", apresentando para isso as teses de um paradigma emergente e argumentando que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum:

> [...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida. (...) É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico." (SANTOS, B.,2004, p. 88-89)

Nesse contexto de produção de saberes "prudentes", a "ciência da roça" constitui uma "outridade" diante do saber escolar, diante da construção do saber científico, legítimo construído pela escola. Muito se tem criticado o caráter monocultural da educação escolar, assentada em uma visão essencialista, universalista e igualitária, que procura legitimar um determinado projeto civilizatório, em contrapartida, a roça constrói seus saberes a partir da acolhida nas histórias de vida, nas crenças, nos valores e a na experiência dos alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa. Ao falar sobre os saberes que são adquiridos na roça, Mauri faz uma relação com os saberes da escola "*Pra mim, a gente aprende é na roça mesmo, na escola a gente não aprende quase nada*". Ele traz em seu discurso um lugar do saber prático, um saber que produz um conhecimento do cotidiano vivenciado na roça, na plantação. O saber da roça aponta o outro, a diferença como elementos constitutivos de outras formas de lidar, experimentar, interpretar, falar, viver a realidade. É uma outra geografia, outra matemática, outras linguagens, outra história, outras artes, enfim outras formas de compreender a realidade. Esses saberes oriundos da roça, do fazer cotidiano na "lida" com a terra, na convivência em comunidade trazem à tona as identidades que os constituem como filhos e filhas de pequenos produtores rurais, filhos e filhas de uma comunidade rural que acredita numa sabedoria popular, a qual é nomeada, adjetivada, identificada como "ciência da roça". Diante dessa relação entre o(s) saber(es) e as identidades produzidas nesta relação, Charlot (2000, p. 72) nos diz que:

> Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história dos sujeitos, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.

Assim, a relação com o saber produzido na roça se relaciona com as distintas formas que os alunos e alunas da roça possuem de se relacionar com o mundo, com eles mesmos, com os outros, tomando essas relações como conjunto de sentidos e significados, mas também como atividades que se inscrevem em um tempo e um lugar específico. Isso implica em posicionamentos, em construções de identidades que se inscrevem em uma história de vida, de produção de saber e de discursos. Esses saberes emergem, sobretudo, da concretude da experiência e vão se constituindo elementos da experiência de formação vivida por esses

sujeitos na relação, em um contexto em que as relações de poder/saber compartilham uma outra lógica.

Ao lidar com os elementos constituintes de saberes da roça - essenciais na dinâmica vivida por seus sujeitos - percebi que mesmo em face de transformações do espaço social e das condições de vida da roça, os mesmos recorrem à sabedoria construída pela família para aplicá-las em novas situações e exigências. No cotidiano dessa população da roça, os meios para lidar com as doenças, as secas freqüentes e/ou as trovoadas, as plantações ou mesmo para lidar com a própria linguagem baseiam-se, quase sempre, nos saberes acumulados nas inter-relações com a natureza, constituindo uma tradição mantida pelos mais velhos e transmitida de geração em geração, através de gestos, costumes, oralidade e memória.

Ao falar sobre os saberes produzidos na roça, os alunos e alunas da roça contaram suas experiências na comunidade, no associativismo, no sindicato, no rodeio, nas argolinhas, na "lida" com a terra e em tantos outros lugares que os ajudaram a aprender um saber que faz parte de suas vidas, constituindo suas identidades. Esses saberes constituem o patrimônio cultural e simbólica desses alunos e alunas da roça que se encontram presentes em costumes e tradições locais, em rituais praticados por agentes da cura popular ou da preservação das relações de intercâmbio com o mundo natural, sendo conhecidos e respeitados em suas comunidades. É evidente que existe uma série de outros saberes vivenciados por esses sujeitos, mas partindo das histórias de vida dos sete sujeitos deste estudo, surgem os saberes oriundos da "ciência da roça", como:

a) Previsões climáticas

Na roça, o clima é a causa direta de problemas socioeconômicos afetando diretamente a vida de todos os seus moradores e moradoras. Chover ou ter estiagem é um paradoxo que cada trabalhador e trabalhadora rural se depara a cada ano, a cada plantio realizado. Assim, o saber sobre as previsões climáticas surge como elemento fundante na constituição desses sujeitos desde quando nascem, produzindo dizeres e fazeres presentes no cotidiano da roça. Grande parte das pessoas que moram na roça conhece uma técnica ou outra de previsão de chuva, das "trovoadas", da seca. As técnicas mais populares são a observação do comportamento e ciclo reprodutor de animais, insetos e aves, da aparência de estrelas, lua, das cores do sol e do horizonte em momentos específicos do calendário católico, da direção de que sopram os ventos. Como podemos observar nos discursos de Natanael e Jailton:

> *Essas coisa de ficar vendo o tempo com as coisa da roça, a gente aprende em casa desde pequeno: com os pais, com os vizinho... eu mesmo, desde pequeno, que ficava esperando a chuva ouvindo meu pai falar das coisas da roça que diz que vai chover, como as nuvens carregada, ou então a gente se baseia quando vê o sol muito quente, sem vento, aquele sol abafado diz assim: "NÃO VAI TRÊS DIAS E CHOVE". E tem muitos aqui na roça que acerta, chove logo. Tem muitas pessoa na roça que sabe também quando vai ter seca pela terra; eu não tenho muita experiência não. Isso eu não aprendi não; é mais complicado... eu não me liguei nessa parte não; agora, quando vai chover, eu sempre tenho uma idéia por conta da barra vermelha no céu, pelo sol, o vento fica diferente, a gente sente estas diferenças que faz a gente entender que vai chover. E hoje, com o rádio, a gente também sabe com o que passa no rádio ou até na televisão quando assisti lá na rua ((cidade)). Agora tem alguns mais velho aqui que sabe até dizer se vai demorar de chover olhando a cor do sol; todas essas coisas do tempo se baseia na natureza mesmo. Agora os mais jovens hoje já aprende e usa algumas coisa disso. (NATANAEL)*

> *Tem uma ciência da roça que o povo faz sempre, principalmente, pra chuva... tem vez que dá certo ou vez não. [...] Tem um mandacaru, que diz que ele só fulora; aí fica aquela buzinha ((botão)) da flor; aí ele fica fechado... diz que ele só abre quando dá uma chuva; aí, quando ele fica com aquelas buzinhas, o pessoal diz que tá perto de chover. Tem as formiga também: quando começa a voar, criar asar e voar, diz que vai tá perto de chover e logo chove mesmo. Eu, quando era pequeno, olhava muito as formiga pra ver se chovia e era mesmo, chovia sempre quando elas tava com asas. Pra saber quando vem chuva, o povo da roça é sempre muito esperto, porque fica sempre de olho nos sinal do tempo, fica esperando também os camboeiros de março, no período de São José, que, quando chove, é sinal de muito milho no São João. Tem muita ciência aqui sobre a chuva, né? Tem a galinha que deita e fica com a asa aberta no terreiro, que é sinal de chuva também. Tem também as bases de chuva; aí já é o povo mais velho que sabe, que se basea no cruzeiro do sul, nas estrela. (JAILTON)*

Jailton e Natanael falam de experiências que trazem desde pequenos, ouvindo, vendo, experimentando os saberes que lhes eram transmitidos pelos pais. Eles exercem suas percepções e experiências, interpretando sinais oferecidos pela natureza através da posição das estrelas, da lua, do vento, da cor do sol, das nuvens, das formigas, traduzindo-os em previsões meteorológicas. A chuva e a seca, elementos vitais na roça, são intensamente lidos pelas pistas deixadas nas entrelinhas da natureza. Essas leituras de sinais da natureza, culturalmente codificados, traduzem saberes distintos mediados pela relação natureza/cultura/conhecimento. Jailton retoma a ciência da roça em seus relatos, fala da sabedoria popular presente no cotidiano da roça. Os saberes e experiências que possibilitam Jailton e Natanael lidarem com as variações climáticas da chuva e da seca resultam de práticas culturais históricas transmitidas oralmente por seus pais e avós. Percebemos, no interdiscurso do relato de Natanael, que ele ao habitar outras identidades também seleciona e ressignifica esses saberes, ao desconhecer determinadas leituras da natureza realizadas por pessoas mais velhas de sua comunidade, ele demarca o lugar de uma outra geração que chega à roça e que,

por habitar outras identidades, negocia as tradições em um movimento contínuo de ressignificação.

b) Localização espacial e temporal

Localizar-se na roça não significa seguir os mesmos conhecimentos que adquirimos na escola ou no cotidiano urbano. Localizar-se por região, território, nomes de fazenda, relações de direção pelos pontos cardeais possuem outras representações na lógica de produção desse conhecimento na roça. Os alunos e alunas da roça vivenciam práticas de localização espacial específicas do contexto em que vivem, são formas usuais para indicar suas casas nas localidades em que vivem, as quais exigem um conhecimento prévio da paisagem, como também das relações de parentesco e vizinhança, característicos de uma maneira própria de organização espacial que somente os moradores locais estão habituados. As cartografias construídas aqui são trabalhadas a partir de nomes de pessoas, plantas e elementos do próprio relevo que constitui o lugar. Isso foi possível de ser observado, ao longo das minhas visitas dominicais ao precisar de informações para localizar a casa de um determinado sujeito da pesquisa. Além disso, Roniere fala de saberes de localização espacial adquiridos na roça:

> *Aqui na roça tudo é conhecido, a gente corre tudo isto aqui desde pequeno: conhece as pessoas, os bicho, as coisa da natureza... sabe o que tem depois da baixada, do pé de umbuzeiro. E, quando quer ir mais longe, um lugar que a gente não conhece aqui a gente sempre aprende onde é perguntando e aí as pessoa aqui na roça tem o costume de ficar dizendo as casas dos conhecido, como todo mundo conhece todo mundo a gente sempre chega no lugar. A gente já aprende na própria comunidade a dizer onde fica a casa de cada um. Na roça, também só serve essa forma mesmo, porque aqui o povo só sabe chegar nos lugar assim, falando o nome das pessoas que mora lá, o que encontra assim de árvore na estrada, de baixada, de tanque, essas coisas, aí a gente encontra rápido. Agora, os mais velho usa também as estrela de noite pra sair assim e encontrar o caminho depois.*

Uma outra racionalidade convive e representa os espaços e tempos da vida na roça segundo padrões diferenciados e simbolicamente produzidos nas relações cotidianas do lugar. Muitas representações que aos poucos uma cultura urbana repensa, abole ou simplifica, ainda são essenciais entre os moradores e moradoras da roça. Outro elemento bastante significativo nos saberes produzidos pela roça, é a localização temporal. O tempo na roça subordina o relógio ao sol e o calendário oficial ao das festas populares e às marcações naturais das estações do ano. O sol na roça representa ainda o relógio das famílias. Localizar-se pelo sol ou pela sombra é uma constante no cotidiano da roça em que a medida de minutos ou de horas pode

ser dada também pelo tempo da plantação, da sombra, pelo cantar dos galos, entre outros. Podemos observar nos relatos abaixo:

> *Tem umas coisas que eu aprendi com a roça, que foi localizar com o tempo; hoje eu tenho relógio, mas eu sei me localizar no tempo sem ele. Eu sei que, quando dá meio-dia, se a gente tiver trabalhando com a enxada, a gente pega a enxada e coloca em pezinha no meio da roça certinha e, se a sombra tiver em volta da enxada, é meio-dia. E, às vezes, quando a gente tá em casa – uma base de três horas da tarde – que o galo canta, todo mundo já sabe que ele canta sempre na faixa de três horas; eles tem um mode de cantar nesse horário. E também na parte da tarde, quando você vê que o sol está perto de se pôr que você vê que é cinco horas, cinco e meia, por aí assim, a gente sabe se basear. (JAILTON)*

> *E antigamente não tinha esse negócio de relógio, nem rádio. Quem tinha rádio antigamente era o mais rico da cidade, não tinha nem isso antigamente. Na minha infância, não tinha rádio nem relógio. Então a gente era pela sombra: a hora que tava na roça, a hora de ir pra escola. Na beirada da casa lá, foi um senhor lá com relógio, e a gente procurou um gentão mesmo (nem lembro mais nem quem foi): "Fulano, que hora é essa?" Ele: "Tal hora". Aí nós pegou um pau, "nós vai marcar aqui, ó, essa sombrinha aqui, é nosso relógio. Quando essa sombra tá aqui, é hora de nós ir pra casa, tomar banho pra nós ir pro colégio". Que era onze e quarenta. E meio-dia a sombra tá retinha com a gente; a gente fica em pé no meio da roça, e a sombra fica em cima da cabeça da gente; como diz o outro, dá sombra é de tarde: é quando o pôr-do-sol tá bem vermelho, e quando o sol também tá nascendo de manhã, a gente diz: "Êta, o sol vai ser quente hoje, vamô logo pra roça cedo, porque hoje é só até meio-dia. Passou de meio-dia, a gente não fica mais na roça" mode o sol, da temperatura do sol, que fica quente. E quando o céu ficava todo escuro e formava aquela nuvem escura, sabia que ia chover. E a barra vermelha, a gente se localizava pra o nascer do sol. (JUCIVALDA)*

Jucivalda tem uma relação fecunda, desde sua infância, com a idéia do tempo produzida pelos elementos naturais, sendo algumas delas utilizadas até hoje em seu cotidiano. Ela retrata experiências realizadas para confirmação de sua localização temporal através de uma tríade relógio/sol/sombra. Há aqui uma construção a partir da lógica temporal urbana (relógio) e os elementos naturais que ela possuía como alternativa para sua localização temporal. Na narrativa de Jailton, ele demonstra em suas experiências com o tempo na roça a mistura típica da produção identitário que o constitui. Ele, um jovem de vinte e cinco anos, trabalhador rural possui elementos presentes na cultura da cidade, como o relógio já incorporado no dia-a-dia das roças (na região estudada), porém em um movimento fluído de constituição do "ser", ele ainda preserva saberes oriundos das práticas vividas por seus pais, ao estabelecer a relação do tempo com os elementos naturais. Essa construção paradoxal, entre o relógio e o sol, marca muito o lugar do jovem na roça, o qual se situa entre práticas distintas de produção de saberes, discursos e identidades. O relógio, o sol, o cantar do galo, o pôr do sol convivem em uma dinâmica temporal típica do movimento de tradução cultural vivida por Jailton e Jucivalda.

c) Práticas de cura e simbologias religiosas

A religiosidade é muito importante para os moradores e moradoras da roça, quase tão importante quanto o próprio ato de plantar e colher. A importância que as práticas de cura adquirem na roça pode ser compreendida não somente pela dimensão que as plantas medicinais e as rezas tomam no cotidiano da roça, mas, sobretudo, ao percebermos a dinâmica de transmissão de suas culturas chegando a expandir esta prática até os núcleos urbanos. Para tratamento de doenças, curas através de orações, conhecimento das propriedades medicinais de ervas indicadas para pessoas, plantações e animais, na roça, são fundamentais as relações historicamente construídas sobre esses saberes. Nessas relações estruturam-se práticas e representações culturais que somente encontram significado e podem ser compreendidas considerando-se as interações entre natureza, sociedade e cultura local. Costumes antigos e ritos religiosos ainda estão presentes no preparo do terreno, nas festas de colheita, na cura de pessoas e animais. Como podemos observar na fala de Jucivalda:

> *Aqui na roça tem muita reza também pra curar de mau olhado, ventre caído, espiela caída, tem reza pra tudo. Os mais velho sempre tem as folhas, as rezas certa pra muita coisa. E DÁ CERTO, VIU? Tem muita gente que já foi curado assim com as rezadeiras daqui da região, porque não é todo mundo que reza não, tem as pessoa certa e que consegue resolver com as reza os problemas que tem de saúde. Até animal recebe reza.*

A reza toma um lugar de cura muito forte no espaço da roça. Os rezadores espalham-se pelos diversos lugares da roça. O poder de cura presente nas rezas realizadas é conhecido por todos e todas que moram na roça. Esse poder que a reza possui já foi ressaltado por Riobaldo, em Grande sertão: veredas, ao colocá-la como possibilidade de manter-se distante da loucura. "[...] O existir da alma é a reza... Quando estou rezando, estou fora de sujidade, à parte de toda loucura." (ROSA, 2006, p. 605). A reza cultiva as incertezas e reconhece a dúvida e o mistério no processo de produção e transmissão dos saberes da roça, como nos relata Jucivalda ao tratar dos escolhidos para a realização das rezas na roça, uma atribuição que exige responsabilidade e compromisso. Por essa razão, um rezador ou rezadeira somente ensina seus conhecimentos a alguém mediante compromissos mantidos em segredo. A fala de Jucivalda aponta para o funcionamento das normas que constituem o fazer da comunidade da roça em relação às tradições, valores e responsabilidade a serem consideradas e cumpridas por

aqueles e aquelas que possuem os saberes empregados na prática de cura. Os referidos saberes são adquiridos pela observação e pela repetição, isto é, pela convivência com as próprias "práticas ordinárias" (CERTEAU, 1994).

Os saberes produzidos através das rezas e uso de plantas medicinais são transmitidos sem depender dos processos formais institucionalizados, pois esses dispõem de um sistema simbólico que determina um repertório cultural detentor de suas próprias formas de transmissão.

> *E foi assim que eu aprendi muitas coisa na roça que não aprendi na escola. [...] Outra coisa era o remédio caseiro: quando a gente tava com dor de barriga, não tinha negócio de farmácia não: "vai ali e pega pau de rato" – chamava pau de rato – "ou pega raiz da caiçara" e fazia o chá e a gente tomava; a imburana também... a folha da imburana; pra tosse, a gente tomava cebola com alho e mel, tudo feito em casa mesmo. Antigamente não tinha isso de médico ou remédio de farmácia; era mesmo coisa caseiro mesmo. Quando o menino tá pra nascer dente, antigamente o povo dava chá do cansanção pra nascer dente rápido... essas coisa toda foi coisa de roça mesmo. Faz xarope de várias coisas do mato: folha de pinha madura, folha de manga espada, folha de tal do manjericãozinho do mato... essas coisa tudo fazia xarope e tomava. Pra tosse braba, também fazia o chá do coisa de sinzal: colocava em cima da chapa, espremia, saía uma aguinha e a gente tomava. Eu já tomei pra tosse braba. E hoje eu deixei de usar essas coisa é só na farmácia, tem deles que nem resolve... a gente só faz gastar o dinheiro. Eu acho que hoje tá assim por causa da sabedoria, eu acho que hoje o conhecimento, no caso, uns foi buscando longe que aqui não tinha uns ia pra Salvador, outros pra Feira, então trazia pra cá ((Serrolândia)) esse remédio da farmácia. Esse remédio da farmácia, no caso, foi trazeno, trazendo, trazeno e veio farmácia aí pra Serrolândia, e o povo foi esparamano, esparamano... eu sei que deixaro mais de mão esse negócio de remédio caseiro. Agora eu não deixei de tudo não, esse menino... Meu menino mesmo de nove anos, ele tinha bronquite asmática; começo de bronquite asmática – eu curei com xarope do abacaxi, o mel, o São Caetano, que é do mato, e a cebola branca. Eu fiz um xarope e dei a ele e, graças a Deus, curou melhor do que o remédio da farmácia... tive resultado.*

Os saberes que Jucivalda possui sobre as plantas medicinais transversalizaram sua vida indo de filha que recebia os chás, xaropes e simpatias feitas com plantas medicinais até a mãe que curou seu filho mais velho de uma bronquite crônica. Os saberes expressos na narrativa de Jucivalda revelam conhecimentos aprendidos como saberes da experiência, como marcados pelos saberes cotidianos apreendidos nas situações importantes e desafiadoras da vida de cada sujeito, considerando que cada um experiencia o que vive a partir de suas representações concretas e simbólicas. Larrosa (2002) define experiência como "o que nos acontece" e não "o que acontece", e o saber da experiência, diferentemente do conhecimento científico ou da

informação, são os sentidos que damos a esse acontecido em nós, então saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas, pois:

> [...] o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido, trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2002, p.8)

Entender o saber da experiência como algo que se constitui a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos da roça estabelece uma relação direta com a constituição identitária de cada um, já que o diálogo de saberes da experiência subentende a possibilidade da interação, do encontro com o outro tão presente na circulação dos saberes presentes nas rezas e no uso das plantas medicinais. Ou seja, os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas, ocorrem na relação com o outro nos espaços produtores de saber localizados em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos alunos e alunas da roça, em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes dadas pelos grupos nos quais esses fazem parte.

d) Conhecimento sobre o ciclo de vida de plantas e animais

Um outro saber muito comum na roça é o conhecimento sobre o ciclo de vida de plantas, animais, frutas, vegetais oriundos da roça. Esse é um saber inserido nas "lidas" da roça. Saber como cuidar da terra para o plantio, o germinar das sementes até o momento de colheita é uma prática usual a todos e todas que convivem com a terra. Em suas histórias de vida, Jaciel e Natanel contam a experiência adquirida, desde a infância, com as plantações de feijão e mandioca:

> *Quando eu era pequeno mesmo, eu ia pra roça: plantava mandioca, jogando as mandioca, plantando feijão. O velho ((avô)) brigando pra não plantar errado. Aprendi logo que feijão se planta só três caroço. "É TRÊS CAROÇO" – quando plantava mais de três, o velho endoidava; não podia afundar demais as covas do feijão, do milho: tudo tinha que ser certinho, como se fosse medido, porque ele já ensinava assim a forma certa da coisa, sabe, as base certa pra plantar. Se plantar mais de três, embassoca: nasce uns sôbe os zôzotro e não pode ser cinco não. A base é três caroço de feijão pra ele poder dá de verdade. Se você bota cinco caroço, como eu fazia, é demais porque ensombra, ele não carrega pra dá, fica um no outro. Coloca os três, porque, se um falhar, tem os outros. E o feijão eu sempre*

plantei muito, catava, botava no saco e usava cinza pra não gurgulhar, porque feijão não guenta muito, dá logo gurgulho Era pra ser sempre assim. (JACIEL)

A gente conhece também as plantação que a gente tem, sabe do desenvolvimento dela, como a mandioca mesmo nós conhece demais. Quando a gente planta a mandioca e se o tempo é chuvoso, com um ano ela já tá boa, já dá pra fazer a farinha, mas quando o tempo é ruim vai um ano e meio, dois ano porque a mandioca ela precisa mesmo da chuva pra enraizar, crescer e poder rancar. Aqui na roça mesmo a gente tem a mandioca e o aimpim e a gente sabe as diferença deles porque na rua ((cidade)), quando a gente vende, as pessoa pergunta se é mandioca porque a mandioca se comer embebeda, a pessoa fica tonta, então a gente separa e não vende assim a mandioca como aimpim. (NATANAEL)

Acostumados desde pequenos, os alunos e alunas da roça convivem cotidianamente com o ciclo de vida de suas plantações e de suas criações de animais. Crescer é um acontecimento da natureza e a experiência rotineira da roça é acompanhar a trajetória de diferentes ciclos de vida. As aves do quintal, chocadas em casa, as ninhadas de porcos, cães e gatos; a previsão de tempo de vida de cada animal que habita a casa, o terreiro e o pasto. O gado que vive também, como espécie e como indivíduo, carreiras desiguais: os que são mortos cedo, bois mortos adultos e vacas deixadas parindo e produzindo leite até irem "pro corte" já na velhice. Mais tarde ainda são mortos os velhos bois carreiros ou puxadores de arado, que possuem nomes como as vacas e cuja longa convivência com as pessoas da roça cria, não raro, laços de afeição equivalentes apenas aos que ligam um dono a um velho e fiel cavalo de sela, ser que nunca se mata e que quando morre velho é enterrado com pesar (BRANDÃO, C., 1999) .

Todas essas práticas vividas durante o ciclo de vida dos animais fazem parte do dia-a-dia dos alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa. Diante desses saberes da experiência adquiridos na convivência com os diversos ciclos de vida dos animais, Marcelo relata em detalhes o primeiro parto de uma vaca realizado por ele, aos quinze anos de idade, explicando os procedimentos, tidos com o animal ao longo do parto.

Teve um dia que eu fui fazer um parto de uma vaca sozinho e eu quase não consegui puxar o bezerro por conta do peso dele; foi o primeiro parto que fiz, tinha base de quinze anos. Eu aprendi olhando e com meu pai também que a gente tem que ter muito cuidado no parto, tem que lavar as mãos bem, passar sabão nas mãos pra botar a mão dentro pra tirar, eu aprendi tudo com meu pai. A gente sabe logo que tá na hora do parto da vaca porque ela fica levantando e deitando e o bezerro não sai, acontece às vezes que vem só uma mão, ela fica incomodada demais; a gestação dela é de nove meses, igual a mulher. Quando o ubre dela começa a encher, a gente já sabe que já tá pertinho... a vaca faz o parto sozinho, no caso, é quando engancha o bezerro que a gente tem que fazer, eu já ajudei a

> *tirar. Depois que a gente tira o bezerro, acontece que a vaca tá desgastada e fica lá deitada, e a gente pega o bezerro, limpa ele todinho e assopra no nariz dele que acontece que vem sem ar porque já demorou muito e ele vem, isso acontece mais no caso de novilha que nunca pariu. Aí o bezerro vai passar uma hora, mais ou menos, sem mamar porque ele levanta molinho e demora um tempo pra ele endurecer um pouco. Eu já fiz o parto de porca também; a diferença é que a porca pari um monte de vez: sai dois, vai saindo, vai saindo; e ela tem as mesma coisa da vaca pra dizer que tá incomodada.*

Marcelo, em seu discurso, fala do lugar de alguém que vive a experiência com o gado muito próximo do seu fazer cotidiano. Apresenta elementos simbólicos que marcam sua leitura sobre a "hora do parto" da vaca. Ele traz saberes oriundos de uma prática de convivência na roça com o seu pai construída em uma relação direta com as plantações e os criatórios de animais. Traz conhecimentos desde assepsia, antes do parto, até a recuperação da respiração do filhote, trata de movimentos, tempos, sinais, percepções e sensibilidade sobre as experiências que teve com os partos que realizou. Outro conhecimento muito comum na roça sobre os ciclos de vida dos animais, refere-se ao momento de vacinação. Cuidar da saúde dos animais é uma ação comum à rotina de Jailton na roça:

> *O animal também a gente percebe quando tá doente: ele fica sem comer, fica triste, separado dos outros, a gente conhece mesmo. A questão da vacina do animal que a gente aprende logo vendo os outro fazendo; tem que ter cuidado pra vacina não pegar no lugar errado e machucar o animal. Quando vacina, não pode logo tirar o leite do animal – depende do tipo de vacina que vai ver quando é que pode tirar leite de novo, aftosa mesmo é uns quatro dia.*

Jaiton e Marcelo fazem leituras dos diversos sinais apresentados pelos animais para constituírem suas práticas cotidianas na convivência com os ciclos de vida de suas criações. Cada um observa elementos e comportamentos próprios do animal para simbolicamente produzirem saberes referentes ao momento vivido. Além disso, demonstram um saber pautado na responsabilidade sobre a vida do ser que cada um cuida. Vacinar ou realizar o parto de um determinado animal requer uma experiência oriunda de práticas vivenciadas no cotidiano da roça, transmitidas ao longo de gerações para aqueles e aquelas que continuam a realizá-las.

e) Rigor e método nas aprendizagens individuais e coletivas

Aprender a "ciência da roça" não é algo simples, é algo construído ao longo da vida de cada morador e moradora da roça. Elementos como rigor e método são essenciais nesse processo

de aprendizagem. Pude observar isso presente nos momentos individuais e coletivos da produção de saberes dos alunos e das alunas da roça, os quais revelam em suas histórias de vida outros espaços de aprendizagem presentes na roça.

> *[...] eu aprendi na roça a ter as coisa tudo em ordem, como eu quero dizer, ter cuidado com a roupa, como alguma coisa assim; aprendi isso na roça. Quando eu fui pra escola, já sabia da organização. O rigor do meu pai me ensinou a ser educada, ser alegre; os horário também: o fato de morar na roça, ter cuidado com o horário, acordar cedo e ter aquele horário certo, isso aí eu aprendi muito. (JUCIVALDA)*

> *[...] Eu aprendi, desde pequeno, a plantar mandioca, milho, feijão, capim. Tirar leite na roça desde nove, dez anos que eu sei. A gente levanta seis, seis e meia começa a ir pro curral tirar leite e vai levar pra estrada pra pegar, depois já começa a trabalhar na lavora, roçano, campinano, plantano, arano terra, todo dia até quatro hora, menos sábado e domingo... sexta, sábado e domingo, esses dias dá uma aliviadazinha. Tudo que a gente faz tem uma rotina já certa, que a gente sabe o que vai fazer todo dia... os horário pra tudo, porque senão atrapalha o trabalho da roça. (MAURI)*

> *Na roça, tem o digitório, que funciona lá como o mutirão. Toda segunda-feira tem um mutirão lá no Amarante. Tem uns dez anos que funciona assim: toda segunda-feira na roça de um vizinho. Trabalha na segunda-feira na minha roça; na outra semana na roça do outro; aí tem o grupo, faz os bilhetinho e sorteia... todo mundo já sabe onde vai trabalhar. Isso foi criado pela associação. A associação acabou, e a tradição do mutirão ficou. Toda segunda-feira faz o bilhete, tem dez trabalhando; aí faz o bilhetinho e guarda no saquinho e faz o sorteio; quem foi sorteando joga o bilhetinho fora até rodar na roça de todo mundo até o último, quando acaba os bilhetinho, começa de novo. (JAILTON)*

Essa aprendizagem adquirida na roça baseia-se no tripé repetição/memorização/obediência das práticas cotidianas que envolvem, sobretudo, a semiótica da terra. O rigor com o horário em deitar e acordar, ter as coisas sempre em ordem, seguir os métodos de plantio de pais e avós para que a plantação possa ter êxito e seguir uma rotina de trabalhos com observação de tempo e ordenação das atividades foram elementos formadores no espaço da roça.

O aprendizado social proporcionado pelos "digitórios" desenvolveu em Jailton formas distintas de se posicionar diante das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, demandando um saber que se desenvolve na convivência comunitária, onde o trabalho passa por uma negociação de parentes, vizinhos e compadres no intuito da construção de uma proposta coletiva e significativa para todos os envolvidos, permitindo que crianças, jovens e adultos desenvolvam suas relações sociais, de acordo com códigos de valores vigentes no espaço da roça.

f) Diversidade lingüística: práticas de oralidade

A linguagem é condição essencial de constituição do sujeito, ou seja, o sujeito se dá na e pela linguagem. Dentro da "ciência da roça", a linguagem é um elemento fundante na produção dos saberes. Ela toma as diversas práticas de produção em todos os aspectos, transversaliza os saberes, fazeres e dizeres dos alunos e alunas da roça. É necessário compreender que na roça gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens, outras formas de sobreviver diante da língua. A partir dessa outra forma de lidar com a língua sobressaem, no espaço da roça, as práticas de oralidade. As diferentes maneiras de falar presentes no cotidiano da roça, as palavras e expressões típicas da roça, os sentidos e significados construídos na produção da oralidade, a memória como elemento constitutivo da oralidade fazem parte de saberes adquiridos através da "ciência da roça", constituindo as múltiplas identidades dos sujeitos da roça.

Dentre as práticas de oralidade vividas na roça, neste estudo, destacaram-se o uso de palavras e expressões utilizadas pelos alunos e pelas alunas da roça, sujeitos desta pesquisa. São elas: "coivarar" (juntar o resto do mato após uma queimada); "a gente ia na perna" (ia a pé); "pro mode" (conforme, porque); "rabo de olho" (olhar furioso, olhar pelo canto do olho, sem virar a cabeça); "rompante" (impulso); "pé quente" (rápido); "eu vou sair de baixo" (eu vou abandonar a situação); "maniva" (parte do caule da mandioca); "custio" (custo, preço); "eu vou a pusso" (ir sem vontade); "pau de rato", "cansanção", "caiçara", "umburana de cheiro" (nomes populares dados às plantas e ervas medicinais da região); "caçuá" (cesto de vime ou cipó que serve para carregar mantimentos); "cambreche" (leite tirado do peito da vaca colocado por cima da farinha de mandioca); "atucaiá" (encontrar, esperar); "destocar" (arrancar os tocos que ficam na terra depois das queimadas ou derrubadas das árvores); "presa" (pequena barragem); "papocou" (sair em disparada); "ingaço de licuri" (restos secos do cacho do licuri); "dismantelo" (evento que fugiu à regra); "truvejar" (relampejar); "gravatá" (planta quase sem caule, de vida longa); "taco" (pedaço); "batas de milho e de feijão" (atividade de bater o milho, o feijão); "malineza" (mexer sem autorização, travessura); "tinha um bando de matérias" (tinha muitas disciplinas); "covas de milho, feijão" (buraco na terra para o plantio); "embassorar" (misturar tudo, embolar); "calça enforca-gato" (calça muito justa); "chapiar o cavalo" (colocar a ferradura no cavalo); fulora (nasce, floresce); "imbora" (vamos embora); "buzinha da flor do mandacaru" (botão); "digitório" (mutirão); "arremedar" (imitar alguém); "matuto" (pessoa pura, boba); "matutada" (vários matutos

juntos); "apartando bezerro" (separando o bezerro da mãe); "trusse" (trouxe) "de jeito e qualidade" (expressão negando algo); "bois de incó" (brinquedos feitos da fruta chamada incó); "riliando". (criticando); "presepada" (fazer coisa errada); "colegada" (um grupo de colegas); "saía dicretado" (sair em direção de); "reixa" (inimizade, raiva); "apiar" (descer do cavalo); "fogo de palha" (projeto sem futuro); "impiriquitada" (toda enfeitada); "uns sobre os zôzotros" (uns sobre os outros); "a gente se picava" (a gente ia embora); "dando maçada" (demorando); "lutar com o gado" (trabalhar com o gado); "eú" (brincadeira de esconde-esconde); "entranhado" (dentro, profundo); "ter leitura" (ter estudo); "fez um arrodeio" (fez uma volta); "lida" (trabalho); "rupidez" (rigidez); "tapado" (pessoa que tem medo de falar). [27]

As palavras e expressões típicas da roça que compõem o vocabulário dos alunos e alunas da roça fazem parte da identidade lingüística que tais sujeitos possuem. Elas vão se misturando e compondo o universo dos falares desses indivíduos. Pois, falar é algo corriqueiro e cultural no dia-a-dia da roça, nas noites no avarandado, nas contação dos "causos" na casa de farinha, na "lida" com a terra explicando como fazer, enfim em todos os lugares de interação com o outro, a fala é uma constante. Como nos diz Coracini (2007, p.132),

> [...] no espaço confuso entre o dentro e o fora, o mesmo e o diferente, no espaço do incapturável, isto é, da *différance* (Derrida, 1972 [1975]), que buscamos efetuar o deslocamento conceitual de língua – materna ou estrangeira -, tentando questionar o que parece inquestionável e complexificar o que parece simples, na aparência da superfície ou na profundidade do científico.

Na interação verbal, a língua não é tida como algo pronto, e sim ambos - sujeitos e língua - são modificados pelo trabalho lingüístico, pois, ao tempo em que os sujeitos se constituem na linguagem, esta, por sua vez, constitui-se pelos sujeitos na interação verbal. Toda a produção lingüística da roça precisa ser ressignificada dentro da realidade histórica, cultural e social em que ela se encontra. Ou seja, "significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita". (BAGNO, 2003, p. 19)

---

[27] Os significados dados às palavras e às expressões utilizadas pelos alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, foram dados por eles próprios.

Como ocorre em grande parte das roças na região estudada, a narrativa oral é tomada por essas comunidades como uma prática social e lingüística mais corrente. E, a partir de tais práticas de oralidade, é possível a transmissão de saberes diversos, a manutenção de atividades culturais e a constituição da memória social e histórica da comunidade que incluem as histórias, quase sempre narradas por moradores e moradoras mais velhos, representantes da memória coletiva da comunidade. Como podemos observar nos relatos de Jucivalda, "[...] *Sempre na roça a gente ouvia muitas história. Os mais velho sempre contava nas quebra de licuri, nas casa de farinha: era tanta história de assombração, de coisas pelos mais velho, até hoje conto pros meus filhos*".

Os saberes locais (GEERTZ, 1997) são aqueles transmitidos de forma oral de geração em geração, inclusive por tratar-se de conhecimentos práticos, não requerendo uma forma mais elaborada de transmissão. Como essa propagação de saberes, através da oralidade, é constante e normatizada internamente, esta acaba se transformando na própria prática social instituída como padrão de funcionamento interno do grupo, por isso, pode ser considerada uma das práticas constitutivas da tradição oral. Trata-se, de acordo com Geertz (1997, p. 249), do "conhecimento prático dos aspectos da natureza", assim como do conhecimento empírico das práticas cotidianas, que é transmitido através da oralidade.

Jucivalda traz um pouco a experiência do saber da fala adquirida com seus pais, considerado por ela como um outro português:

> *Eu vou estudar porque tem umas palavras do português que minha língua não dá pra falar. [...] Aqui na roça, o português é outro: tem diferença na forma de falar de meus pai com o da escola, sempre as palavras são diferente, que nem eu falei que meu português sempre é mais fraco, pra baixo do que alto. Eu acho que a escola modificou do que eu falava, no caso, eu acho assim as palavras, como "Menino tu troxe isso aqui?"... alguma palavra assim que o certo é "trouxe". Eu falava "troxe, truxe" "Menino, tu botou isso aqui! Menino, cadê isso daqui? Tu tirô daqui e botou na onde?". Hoje em dia, a gente vê que é colocou aonde e tal, é totalmente diferente. E isso eu descobri na escola, no colégio em Serrolândia. Porque aqui na roça a gente tem outra forma de falar, sabe? É uma forma assim sem muita preocupação com regra, essas coisa, a gente aprende falando com os outros e aí vai numa repetino a forma de falar. A fala aqui é como as outra coisa que a gente aprende assim de pai pra filho, sabe? Igual plantar, coivarar, assim. A gente vai ouvindo os mais velho e aí vai falando como eles, vai pegando os costume da fala mesmo e pra gente é certo; a gente só descobre que fala errado na escola.*

No discurso de Jucivalda, ela apresenta a fala como um saber construído em família, com as características próprias do grupo ao qual pertence. Falar é tomado por ela como um saber transmitido de geração por geração, uma experiência que se produz no cotidiano, ouvindo, falando. Todo o acervo cultural e simbólico presente nas práticas de oralidade é transmitido pelos pais e mães tornando-se o acervo lingüístico dos alunos e alunas da roça até passarem a freqüentar a escola e terem o contato com a idéia do erro lingüístico e a desvalorização desse saber adquirido em família, com toda a produção cultural que ele traduz. E, a partir daí, um saber natural, rico, produtivo torna-se algo defeituoso, difícil, inacessível, um saber hermético. Porém, sabemos que na roça, a fala representa não apenas um meio de comunicação, mas também um meio de transmissão e preservação de saberes. Nesse sentido, a oralidade é vista como uma atitude diante da realidade e não como carência de uma determinada habilidade - um "erro", um "desvio" - como nos coloca a escola pautada em uma visão de língua sustentada na unidade lingüística, na igualdade, na normatização e normalização dos falares.

Assim, compreender a relação cultural que homens e mulheres da roça estabelecem com a natureza, no processo de produção da vida material, simbólica e lingüística, nos remete ao processo de formação e produção de seus saberes, de sua ciência, que em um movimento fluído de constituição identitária, entre a roça e a cidade, produzem identidades múltiplas as quais vão da tradição à tradução cultural.

4.4 DA LAVOURA À *LAN HOUSE:* A TRADUÇÃO CULTURAL

Hoje, depois dos lugares que eu já passei,
eu sei desde tirar leite de vaca no curral
até entrar na internet.
(MARCELO, 2007)

Lavoura, plantio, colheita, terra, seca, chuva, comunidade, animais, plantas – palavras comuns, conhecidas e adjetivadas por todos os alunos e alunas da roça que estudam na cidade. Substantivos que comportam saberes e identidades vividas por eles e elas no cotidiano da roça. Porém, não só dessas palavras, desses saberes, da identidade de "ser da roça" que se constituem os sujeitos desta pesquisa. Outras identidades, outros saberes compõem suas práticas discursivas, produzindo sentidos e significados sobre seus dizeres, saberes e fazeres

da roça. *Lan house, orkut, msn,* teclar, deletar, depositar, sacar, celular, rali, DVD, CD, rodeio, sindicatos, seminários, projetos, entre outras tantas palavras passam a ocupar o universo discursivo de alunos e alunas da roça que estudam na cidade. Diante desse contexto, Orlandi (1987) nos diz que é necessário trabalhar os movimentos da identidade, elaborando sua história de sentidos; é no movimento de sentidos que alunos e alunas da roça ressignificam suas tradições e constituem outras identidades. A tradução cultural (BHABHA, 1998) é fundamental na compreensão do movimento identitário em que vivem os alunos e as alunas da roça que estudam na cidade, uma vez que possibilita o deslizamento dos sentidos, a hibridização dos saberes e das identidades. Hall (2003, p. 88-89) procura descrever esse conceito trazido por Bhabha:

> Esse conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais [...] Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços da cultura, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (e não é uma "casa" particular). [...] A palavra "tradução", observa Salman Rushdie, "vem etimologicamente, do latim, significando "transferir"; "transportar entre fronteiras"

Como podemos observar, a tradução cultural transcende as oposições dadas ao que é pertencente a uma identidade ou a outra, abre-se um espaço de hibridismo, de mestiçagem. Ou seja, em lugar de negar, estabelece-se um espaço de negociação, no qual as diferenças culturais são confrontadas, se habitam outras identidades, outras linguagens, outros espaços discursivos sobre o "outro", com o outro, sem o qual jamais poderiam ser o ser-sendo que cada um e cada uma são. Em outras palavras, Bhabha (1998) ao trazer à tona a tradução cultural alude para a dupla inscrição da cultura e da linguagem, para a diversidade de modos em que, nas diferentes regiões do globo, se configurou a apropriação do discurso moderno e para a contingência de certos processos históricos.

Assim, o aluno e aluna da roça ao chegarem à escola da cidade, presos no emaranhado dos fios da fragmentação, do hibridismo que constitui as identidades, se deparam com outros pertencimentos, com o estranho, com o outro. Imersos nesse movimento de alteridade, esses sujeitos são questionados o tempo inteiro no que "ilusoriamente" lhe parece mais seguro: sua

identidade de "ser da roça". Fatos distintos marcam o movimento das identidades, a tradução, o hibridismo vividos pelos alunos e alunas da roça que estudam na cidade, entre eles a chegada do laboratório de informática no CES e das *lan houses* em Serrolândia[28]. O mundo virtual entra na vida daqueles e daquelas que nunca tiveram acesso a esse conhecimento, sejam eles ou elas da roça ou da cidade. Conforme Lévy (1996, p. 12), o virtual "trata-se [...] de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a atitude da presença física imediata." Nesse contexto, uma explosão de novos saberes e de novas identidades passa a povoar o cotidiano dos alunos e alunas da roça. O contato com o mundo digital e virtual (computador, caixa eletrônico) amedronta, afasta alguns, seduz e enfeitiça outros. Todos os alunos e alunas, sujeitos desta pesquisa, possuem identidades múltiplas, saberes diversos, negociam identidades, linguagens, ocupam posições diferentes no discurso, porém, apenas Marcelo domina o conhecimento do mundo virtual. O conhecimento que possui sobre as novas tecnologias lhe permite caracterizar-se como "moderno", "*Eu acho que eu sou evoluído, moderno porque só entrar na internet eu acho que é evoluído pra quem nasceu e se criou na roça*". O conceito de "moderno" trazido por Marcelo é construído frente às imagens hegemônicas que possui sobre o rural, em oposição aos sentidos trazidos pelo urbano. Bhabha (1998) caracteriza a modernidade por uma vontade do sujeito de representar o "outro" de maneira oposicional e, ao mesmo tempo, por uma imbricação do "outro" nos termos do próprio sujeito que o representa.

Como podemos observar no texto em epígrafe, Marcelo deixa claro que possui uma diversidade de saberes que vão desde a roça (local, real, vivido) até a internet (espaço virtual, estranho, novo), mostrando que os diferentes saberes se comunicam, se complementam. Sua história de vida demonstra muito as ambigüidades e negociações realizadas por ele na sua constituição identitária. Segundo Moreira (2005, p. 15):

> [...] Tais processos constroem práticas e saberes econômicos, culturais e políticos, que colados a artefatos, instituições e imagens compõem espaços de vivências globais e locais. [...] Essas identidades rurais da pós-modernidade estão distantes das identidades culturais coesas da modernidade; das identidades absolutas concedidas pelas correntes essencialistas e positivistas da modernidade.

[28] Núcleo urbano em que fica localizado o Colégio onde estudam os alunos e alunas, sujeitos desta pesquisa.

Marcelo é um jovem de dezoito anos, que viveu toda sua vida na roça, exceto os dois anos que morou em Feira de Santana, a maior cidade que conhece. Como filho mais novo da família, mora ainda com sua "mãe-madrasta", assumindo os trabalhos do seu pai (falecido há dois anos): tira o leite das vacas, cuida das plantações, das colheitas, das criações de galinha, porco etc. Estudou na roça até o colegial, período em que passou a estudar em Feira de Santana e depois em Serrolândia onde está até os dias atuais. É um jovem que se veste de forma bastante "moderna", segundo ele, abandonando todas as marcas presentes no visual que o identificava como um sujeito da roça. Hoje utiliza calças com bocas largas, ao invés das antigas "enforca-gato", faz "beque" no cabelo (corte de cabelo acompanhado da utilização de gel); utiliza lápis nos olhos, blusas coladas ao corpo e abandonou as suas botas utilizadas no pasto e na lavoura.

> *Eu tenho esse estilo, cabelo empinadinho; vem lá de Feira. Antes, meu jeito era outro: eu só andava de bota, calça enforca-gato, camisa manga na mão. Mas quando eu cheguei em Feira, eu me evoluí logo; eu vi logo todo mundo vestido de outra maneira. Eu me evoluí, comecei outro estilo de vida, fui mudando. Primeira coisa que eu mudei foi o cabelo, que era pra baixo, era lisinho, meti logo um beque ((corte de cabelo)). Aí agora, quando eu fui comprar roupa, eu mudei tudo. Dei logo fim em toda enforca-gato, dei fim em tudo. Cheguei em Serrolândia arrasando, com outro estilo. Todo mundo pagou ((achou bonito)). As bota... hoje eu só uso quando vou trabalhar com gado, na roça, mas pra sair não saio não. As enforca-gato não serve mais nem pra eu trabalhar na roça. É feio demais! Eu hoje uso lápis na olho, essa evolução veio agora, não tem nada a ver com Feira. É MODERNO!!!*

Marcelo muda alguns de seus hábitos com o contato com a cidade. Em seu interdiscurso está presente a idéia de que trocar de roupa, mudar o cabelo, falar as gírias do "outro" seria mudar de vida, mudar de identidade, abandonar a tradição e, acima de tudo, imbuído do discurso do "jovem moderno", no fio invisível que o tece e o contradiz, encontram-se as vozes do jovem da roça silenciadas, apagadas, excluídas, interditas. Não é permitido, nessa conjuntura de ser "moderno" desvelar essa contradição constitutiva que atesta a incompletude do dizer, dos sentidos que envolvem o movimento das identidades. A construção identitária de Marcelo oscila entre o jovem "moderno, evoluído" que possui conhecimentos sobre as novas tecnologias, sobre a cultura "urbana" e o jovem trabalhador rural imerso nos saberes da roça, comprometido com a sua família nas atribuições que possui depois da morte de seu pai. Ele conhece tudo na sua roça, fala das plantas, das árvores, dos animais, assim como conhece muitos sites na internet, convive sempre com as *lan houses* existentes em Serrolândia, quando lhe sobra tempo ou quando foge das aulas no colégio. Utiliza o *msn, orkut,* participa

de comunidades virtuais e da comunidade da Gitirana, local onde mora. Porém, o que mais lhe dá orgulho é que *"[...] Apesar de ter mudado minha forma de vestir em Feira, de falar, usar tudo evoluído, usar internet, mas minha personalidade e a maneira de ser que aprendi com meu pai continua a mesma"*.

Stuart Hall (2003) mostra-nos que não há identidades fixas, estáveis, unificadas nas sociedades modernas, até porque o cenário contemporâneo, midiático e globalizado, torna as mudanças cada vez mais rápidas e constantes. Com a expansão das tecnologias da comunicação, diferentes regiões do mundo são postas em interconexão e práticas sociais são constantemente reformadas, re-examinadas à luz das informações recebidas. Na história de vida de Marcelo há uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, em que o sujeito é ele, mais a relação com o outro. Nessa relação, o centro não está no "eu", nem no "tu", mas no espaço discursivo, criado entre ambos. Marcelo complementa-se na interação com o outro. Essa acepção está associada à concepção de sujeito pós-moderno conceptualizado (HALL, 2003) como sendo o sujeito da identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais é representado e interpelado nos sistemas culturais. Impelido, então, por suas experiências, crenças e valores, pela memória discursiva, dando sentido a tudo o que o cerca, a si próprio e aos outros com os quais se relaciona, deixando escapar, vez por outra, pela palavra, a tensão que provém dos discursos contraditórios que atravessam a formação discursiva em que se insere. Em decorrência disso, o autor concebe a identidade como um processo cultural, construída nos discursos sociais que circulam em uma dada sociedade.

Toda esta ambigüidade vivida por Marcelo confunde-se com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que ao viver na roça ele mantém seus laços com a cultura produzida no espaço rural e, ao mesmo tempo, ele procura o modelo da "cultura da cidade" como referência para os seus planos de futuro. Ele vive a tradição, nos termos de Giddens (1991, p. 44), "[...] A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes" reconhecendo suas origens, sua cultura familiar sob novos paradigmas, ressignificando-a a partir de tempo e espaço em que vive. Desse modo, Marcelo produz novas identidades que são negociadas em suas relações com a roça e com a cidade, as quais não implicam na negação da cultura de origem, mas supõe uma convivência que resulta na ambigüidade de querer ser, ao mesmo tempo, diferente e igual aos jovens da cidade e aos jovens da localidade de origem. Segundo Carneiro (1998, p.14-15):

> Essa mobilidade simbólica, que permite sentir-se pertencente a uma e a outra cultura, supõe uma margem de negociação entre níveis distintos da realidade [...] Ao contrário da referência exclusiva a um único sistema cultural – atualizado pela organização social camponesa – definidor de uma identidade "tradicional", esses jovens estariam vivenciando uma situação complexa, resultante da combinação singular de sistemas simbólicos particulares e universos culturais distintos, onde novas identidades estariam sendo elaboradas com interferência na formulação de projetos e trajetórias individuais.

Nesta "mobilidade simbólica", uma das primeiras coisas que me chama atenção na relação que alguns alunos e alunas da roça estabelecem com a escola da cidade, é que muitos deles descem antes de chegar ao portão da escola, chegam andando e não no carro escolar. Conversando com os sujeitos desta pesquisa sobre o assunto, eles e elas me falam que alguns amigos (eles se excluem dessa situação) que vêm da roça tem vergonha de chegar de carro, pois há uma identificação real de que não são daquele lugar, que são pessoas vindas da zona rural e, alguns especificamente vindos da roça. O olhar sobre sua própria identidade de sujeito da roça traz para alguns alunos e alunas, na escola da cidade, uma procura de negação da identidade. Esses situam-se no espaço "entre", confuso e conflituoso da contaminação, das fronteiras fluídas e embaçadas, ou como diria Bhabha (1998, p. 85) "[...] a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. [...]". Marcelo vive esse movimento conflituoso, contestando, negando identidades.

> *Eu gosto de empinar moto, fazer rali. Eu faço lá na roça mesmo, na região toda aqui. Na moto, é coisa mais profissional; a gente vai gravar um DVD: eu e meus amigos que empina aqui da região. A gente vai gravar o DVD, fazer umas cópias e dar pros amigos. O rali é que pula rampa, mas a gente faz mais é empinar, fazer RL. Eu tenho uma moto 150. Eu sou muito evoluído pra roça, professora. Até celular eu tenho! Hoje ir pro colégio sem o celular é mesmo que deixar o caderno, as canetas... tenho que levar, faz parte. Eu gosto também de montar a cavalo, participar de vaquejada, montar em rodeio, tirar leite de vaca, andar pela roça, tomar no tanque, já fiz de tudo na roça.*

Os efeitos de sentido produzidos no discurso de Marcelo nos mostram que não há em sua prática cotidiana uma identidade fixa, una que o define como o "ser da roça", não se trata de imaginar que as identidades devam ser redimidas, essencializadas, trata-se de compreendê-las

em seus processos de articulação e negociação, uma vez que as identidades são produzidas discursivamente pelas representações articuladas as relações de poder. Há sempre na prática discursiva de Marcelo o desejo de ser diferente das pessoas da roça, atribuindo o valor de residual as práticas utilizadas na roça por seus moradores e moradoras. A saída para Feira de Santana colocou Marcelo frente a um sistema variado de valores e práticas discusivas distintas que foram absorvidas tanto no sentido de reforçar os laços identitários com a cultura original quanto no sentido de negá-los. No entanto, esse processo envolve uma negociação constante da realidade que possibilita a manutenção da convivência familiar com universos culturais distintos. O discurso de Marcelo carrega o paradoxo da completude-incompletude de uma vivência híbrida e contraditória. Com isso, Marcelo pode, conforme Carneiro (1998, p.17),

> [...] conjugar o melhor dos dois mundos: a "tradição" - representada pela família, altamente valorizada como universo afetivo além de expressão e condição do pertencimento à localidade e à cultura de origem - e a "modernidade", que se traduz na realização de um projeto profissional individualizante, autônomo [...]

Ao tratar da multiplicidade de sentidos e significados que transversalizam a produção identitária dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade, percebi que através da eletrificação rural esses sujeitos passam a ter acesso a outros bens de consumo como televisão, DVD, lâmpadas, postes, geladeiras, antenas parabólicas. Chega também em Serrolândia, nesse mesmo período, a operadora de telefonia celular Vivo, inserindo na cultura local o uso dos aparelhos celulares. Enfim, novas formas de sociabilidade engendradas pelas tecnologias chegam à roça trazendo possibilidades de produção de saberes e de identidades. Nas visitas dominicais pude observar como esses elementos chegam à roça, por exemplo, o rádio é substituído na casa de Roniere pela televisão e o DVD; a antena parabólica divide espaço com o gado que fica no terreiro e com o candeeiro do vizinho que fica há alguns metros de distância de sua casa, aonde a eletrificação rural ainda não chegou; a geladeira toma lugar central na casa; o celular torna-se mais um item a ser acrescentado junto ao material escolar de Marcelo, *"[...] ir pro colégio sem o celular é mesmo que deixar o caderno, as canetas... tenho que levar, faz parte"*. Essas novas formas de sociabilidade apresentadas através do acesso às novas tecnologias, sobretudo, constituem novas identidades no espaço da roça, visualizadas principalmente pelos jovens que misturam o desejo entre o acesso a cultura urbana, sem perder seus vínculos com a cultura local.

De acordo com Castells (2006, p.22), as múltiplas identidades que o indivíduo possui é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social, uma vez que a identidade é "o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s), qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado".

Ao tratar do acesso aos saberes oferecidos pelo universo virtual, os alunos e alunas da roça falam sempre sobre a possibilidade de virtualização devido a demanda do mercado de trabalho; ao desejo pelo acesso a um outro conhecimento; como um conhecimento inacessível. Como podemos observar nos relatos de Natanael, Roniere e Jucivalda:

> *Hoje que eu tô terminando o terceiro ano; eu sei coisas da roça, sei coisas da escola da rua ((cidade)), já aprendi muita coisa, mas computador; eu ainda não sei mexer; mas eu vou fazer curso assim que terminar, porque eu tenho muita vontade e sei que é importante pra gente poder estar mais informado, conversar com as pessoa, pra emprego. É uma das coisa que eu vou fazer assim que tiver tempo e dinheiro pra isto. (NATANAEL)*
>
> *[...]Eu não sei usar o computador, mas eu quero aprender porque é importante pra ter um emprego, uma coisa assim melhor se sair da roça como eu quero no futuro. Eu ainda não sei porque tem que ter um tempo extra pra aprender além da escola e eu fico trabalhando e de noite estudando. (RONIERE)*
>
> *[...]Eu não tenho muito conhecimento com esses negócios de computador não, até no banco, eu não consigo mexer nas máquinas pra resolver as coisas pra mim não; quem faz tudo é meu marido mesmo. Ele já fala comigo: "Tu tem que começar a mexer porque uma hora eu não tô em casa, e tu tem necessidade e tu não vai saber". Eu fico com esse depois e nunca tive, assim: vamo agora pra colocar pra eu digitar. Mas, eu sei me virar em outra coisa. Como participo da comunidade, dos projetos a gente sempre tem conhecimento sobre outras coisas, mas eu sei que o computador ajuda muito. (JUCIVALDA)*

O computador, a internet, o caixa eletrônico, o celular aparecem como artefatos culturais que mobilizam os alunos e alunas da roça a pensarem sobre quem são – suas identidades e seus saberes. Do lugar de onde falam, na relação concomitante dos valores locais com os valores da cidade, esses sujeitos do discurso se posicionam defensivamente: *"[...] computador eu ainda não sei mexer, mas vou fazer curso"; "Eu não sei usar o computador, mas eu quero aprender"; "[...] eu sei que o computador ajuda muito".*

Os efeitos de sentido presentes trazem uma reconstrução cultural a partir de uma ressignificação dos elementos urbanos, produzindo novas identidades rurais que não se sustentam apenas na semiótica da terra, mas pelo deslizamento de sentidos, de práticas discursivas distintas conseguem combinar saberes e identidades oriundos de universos culturais distintos.

Palavras e silêncios finais

6 PALAVRAS E SILÊNCIOS FINAIS

[...] A história, na roça, nunca acaba,
tem sempre história pra contar.
(JUCIVALDA, 2007)

A escrita desta tese se deu em um movimento de (des)enraizamento. À proporção que escrevia cada parte deste trabalho percebia claramente que escrever é não ter raízes, é desenraizar-se, é viver o movimento fluído das identidades. Mesmo tendo as teorias encarnadas na produção, a cada escrita percebia que estava diferente, novas identidades transversalizavam as palavras e os silêncios presentes neste estudo. Cada dia que escrevia parte desse texto sentia-me "outra", modificada pelas escritas anteriores, pelos "outros" discursos que compuseram esta tese. Entre angústias e alegrias, descobertas e retomadas, continuidades e interrupções, produções intensas e "panes" intermináveis, construí esta tese, restando-me apenas estas ***palavras e silêncios finais*** que roubam de mim quase o meu último fôlego de inspiração teórica e de busca de autoria para trazer um encontro fecundo com as outras palavras e silêncios significativos encontrados ao longo dessa escrita.

Durante este estudo procurei identificar e analisar as representações que o aluno e a aluna da roça que estudam na cidade, através de suas histórias de vida, constroem sobre suas identidades e seus saberes, analisando os sentidos produzidos pelas práticas discursivas escolares sobre seus processos identitários. Ao longo da pesquisa e da escrita da tese, pude vivenciar as histórias desses sujeitos de forma densa, pois esses e essas traziam, entre tradição e tradução, suas múltiplas identidades.

"Ser ou não ser, eis a questão!" - Shakespeare já apresentava a dicotomia igualdade/diferença em sua obra traduzindo bem a relação da identidade em uma perspectiva essencialista. Os alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa, vivem esta construção shakespeareana em um movimento ambíguo entre o ser e/ou não ser da roça presentes em suas construções identitárias, a partir dos vários saberes e lugares discursivos dos quais fazem parte. Esses alunos e alunas da roça vivem o movimento contraditório entre a identidade essencialista do jovem trabalhador/trabalhadora da roça e a identidade fluída e cambiante vivida em seus outros múltiplos lugares discursivos que os constituem. As histórias de vida apresentadas pelos sujeitos por meio de suas práticas discursivas trazem a produção de novas identidades

no espaço rural, especificamente, na roça. Os alunos e alunas são alterados pelo discurso do outro, pelos silêncios, pelos outros saberes e, no mesmo movimento, alteram também identidades.

Nas narrativas trabalhadas, há uma semelhança muito grande de rotas. Há também aproximações no modo de viver e pensar a vida na roça, o estudo na cidade. Porém, no momento em que os alunos e alunas da roça começam a visualizar o movimento que as identidades produzem nas histórias de vida de cada um e cada uma, flui o vir-a-ser de cada sujeito mostrando em suas narrativas únicas, singulares e plurais, as subjetividades que compõem seus distintos discursos e saberes, uma vez que as narrativas comportam singularidade e subjetividade de cada sujeito, diferentes formas de produção de vida – diferentes identidades. Como podemos observar nos efeitos de sentidos produzidos no estudo realizado:

- O que percebi, na maioria das narrativas, é que o nome tem uma relação muito forte com o lugar do pai na relação familiar. Nomear significa, em muitos casos, transmissão de um legado cultural, paterno. Estabelece-se, na maioria das vezes, o nome do pai como referência na escolha do nome, marcando bem o lugar de autoridade do homem na relação familiar. Entendo que a tradição é um elemento presente na constituição das identidades dos alunos e alunas da roça, porém nas suas histórias de vida foi possível perceber que esta não é constituída de forma estática, precisando ser (re) inventada e ressignificada a partir de elementos que demarcam o lugar de onde e quando o sujeito discursivo fala.

- Apesar da aparente unicidade nas formas de vida familiar na roça, o ambiente doméstico vivido por cada indivíduo apresenta traços plurais, complexos em sua constituição. Embora os sujeitos tivessem uma relação direta com a formação familiar e com a semiótica da terra, no contexto familiar percebi níveis diferentes de contato e interação com o saber da terra, com a concepção e o valor atribuído a tradição e a identidade relacionada ao pertencimento familiar. A inserção familiar de cada pessoa é construída pelas referências identitárias que vão sendo produzidas no espaço da roça. Por um lado, vemos tradições sendo preservadas e recuperadas e o sentimento de pertencimento familiar reforça a idéia de uma identidade fixa, única, biologica e historicamente constituída desde o nascimento; por outro, de uma maneira mais sutil,

percebi práticas discursivas distintas sobre as tradições, sobre a relação familiar integrando novos olhares sobre a identidade. É nesse sentido que esses alunos e alunas da roça marcam seus lugares na família, reafirmando e/ou ressignificando suas tradições, produzindo subjetividades diversas em suas narrativas.

- Os sujeitos desta pesquisa foram por meio da memória discursiva, reconstituindo os elementos de sua infância, sendo a maioria marcada pela "lida" nas lavouras, pelas brincadeiras criadas com o próprio espaço da natureza e com a própria escola. Eles demonstram em suas narrativas a convicção da importância que a criança tem no sustento da família da roça, constituindo-se em trabalhadores e trabalhadoras precoces que também estudam. O brincar junto com o trabalho infantil e com a escolarização fez parte da infância de todos e todas e esses relatos apareceram numa mistura de oralidade, memória e subjetividade. Em suas histórias de vida, eles e elas buscavam os vestígios de meninos e meninas através dos diversos movimentos, os múltiplos espaços que constituíram os ecos de infância em suas identidades.

- Os tempos e espaços na/da roça são elementos constitutivos de identidades. A lógica espaço-temporal apresentada nas narrativas dos alunos e alunas da roça não possui apenas um caráter físico/cronológico, mas simbólico e discursivo, procurando entender os sentidos e significados das várias relações estabelecidas entre os diferentes espaços construídos socialmente, pois mudanças de hábitos, na forma de se relacionar com a natureza, com os outros e com o mundo vêm ocorrendo cotidianamente na roça, o que não implica necessariamente em uma ruptura no tempo e nem no espaço. O conceito de espaço passa a ser entendido para além da concepção de territorialização, imersos nas subjetividades os alunos e alunas da roça apresentam como o lugar da experiência, do vivido, das marcas, do conjunto de ações e sentidos que constitui discursivamente o espaço da roça. Do lugar de onde falam, eles e elas trazem uma noção de espaço historicamente construído, percebido, praticado nas suas múltiplas dimensões materiais, subjetivas, simbólicas. Logo, o universo da roça não é apenas uma identificação geográfica, mas uma produção política e cultural, em que seus moradores e moradoras estabelecem a partir da relação espaço-tempo uma lógica que mistura sentimentos, imaginação, fatos naturais que sobrepõem à lógica cartesiana racionalista na delimitação de limites e fronteiras, formas de ser e de estar

como sujeitos sociais. Assim, Jaciel, Jailton, Jucivalda, Marcelo, Mauri, Natanael e Roniere produzem e são produzidos pelos espaços e tempos da roça.

- Os alunos e alunas da roça que estudam na cidade integram vivências rurais e urbanas através de deslocamentos constantes entre a roça (sua casa) e a cidade (a rua) tornando-se articuladores de uma ruralidade híbrida. Essa intensa experiência de deslocamento vivida pelos alunos e alunas da roça com a chegada da escola em suas vidas, principalmente, quando a escola passa a ser localizada na cidade desencadeia posicionamentos distintos: muitas vezes há o apego às raízes, tradições, como forma de não perder o total reconhecimento de si mesmo, ressaltando a visão essencialista sobre a identidade; outros lutam por fazer e ser parte desse novo nicho social, assimilando seus paradigmas, valores, em um movimento de negação de sua identidade de origem; outros vivem o movimento da tradução (BHABHA, 1998) em que sem perder o vínculo com as suas tradições, mantém-se abertas para o espaço de negociação para além dos limites das identidades locais, vivendo a travessia dialógica entre o "eu" e o "outro". Estes sujeitos em contato com diferentes atores/atrizes sociais, em um cruzamento constante entre diferentes tempos e lugares, constroem uma nova forma de viver a ruralidade, aprendendo a romper dicotomias em um processo contínuo de hibridização produzida no entre-lugar, no terceiro espaço que permite as posições emergirem.

- Pelos depoimentos, percebemos que o esforço pessoal, as inúmeras construções identitárias vividas na relação escola/trabalho são elementos essenciais na configuração das trajetórias escolares, mais curtas ou mais longas, de sucesso ou não, principalmente, quando se leva em conta a condição de jovens estudantes-trabalhadores, que precisam organizar o seu cotidiano, conciliando o tempo de estudo com o tempo do trabalho. Ainda nos depoimentos, é nítida a grande dificuldade em conciliarem as duas atividades e o trabalho aparece como uma representação do destino, parte da essência daqueles e daquelas que nascem e crescem na roça, atribuindo "ao trabalho o primeiro lugar nas atividades humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e à elevação geral dos padrões éticos da sociedade" (BAUMAN, 2001, p. 158). Em suma, o trabalho é um grande operador simbólico, discursivo na relação construída nos espaços escolares dos alunos e alunas da roça, marcando trajetórias diferentes em função dos sentidos produzidos em suas

subjetividades, constituindo efeitos de sentido distintos em seus processos de escolarização.

- As práticas discursivas escolares produzem efeitos de sentidos que buscam a afirmação de uma identidade essencialista do aluno e aluna da roça. Há nos discursos analisados dos professores e das professoras uma concepção fixa, biológica, histórica e culturalmente construída sobre o sujeito que vem da roça estudar na escola da cidade. Diante dessa construção, os docentes procuram normalizar esses sujeitos para que possa se cumprir o princípio de igualdade, previsto pela modernidade. As práticas discursivas escolares produzem nas identidades dos alunos e alunas da roça o desejo de tornar-se um "mesmo", ou seja, em uma relação de poder os professores e professoras apresentam ao aluno e aluna da roça seus "regimes de verdade" através de uma outra identidade – estudante da cidade – que precisa ser incorporada no cotidiano desses sujeitos Os saberes produzidos pelos alunos e alunas da roça, em sua "outridade", ficam silenciados no espaço da escola para que a outra identidade apresentada pela escola da cidade possa fazer parte de sua constituição identitária. Assim, outras racionalidades, outros saberes ficam fora do espaço da sala de aula através da política de silenciamento desenvolvida pelas práticas discursivas escolares. Em um movimento de sentidos, os alunos e alunas da roça vão adquirindo esta outra identidade – a "mesmidade" – habitando outras linguagens, ocupando outros lugares no discurso, silenciando outras identidades. Porém, o que podemos observar é que a polifonia que esses alunos e essas alunas carregam em suas identidades reflete algo além de uma ontologia, de uma essencialidade; reflete um tornar-se, uma produção, marcando profundamente a inserção desses sujeitos na escola. Conforme Hall (2003, p.44), a identidade "não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições". É nesse sentido que os alunos e alunas da roça marcam sua passagem pela escola da cidade, ressignificando suas tradições, em um movimento de "traduzir" suas próprias experiências como sujeitos discursivos, em um movimento de devir feito por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, alterarando os outros e a si próprio e construindo novas identidades rurais.

Assim, na roça ou na cidade, existem jovens com identidades e projetos distintos, reiteirando a heterogeneidade cultural presente na sala de aula e reafirmada no processo de globalização que nos impedem de traçarmos recortes homogeneizantes e fronteiras rígidas. Diante dessas

reflexões, é necessário pensar a sala de aula como lugar de distintas práticas discursivas, em que os sentidos e significados possam ser negociados, constestados e (re) construídos pelas diferentes identidades de alunos e alunas que constituem este espaço, onde o aluno e a aluna da roça, na escola da cidade, possam contribuir no processo de (re) construção das identidades ao possibilitar que concepções naturalizadas em nossa sociedade sobre as representações das identidades e dos saberes possam ser questionadas, discutidas, (re)pensadas. Para isso é necessário que haja a hibridização dos saberes, sem estabelecer as violentas generalizações, uma vez que a hibridização propõe o respeito à complexidade e a pluralidade.

Falar em identidade e saberes então é compreender um tempo de mudança no qual o moderno pode coabitar com o tradicional; a comunidade pode coabitar com a sociedade, não há uma anulação de uma modalidade antiga para a substituição de uma outra e sim uma realidade que permite que diferentes temporalidades ocupem o mesmo espaço e estas possam ser vivenciadas concomitantemente pelos agentes sociais. Mesmo com a concepção de um significado partilhado nas comunidades imaginadas não há como compreender essa vivência de forma essencializada, onde uma época sucede a outra. A partir da compreensão de Brunner (1991, p. 25) moderno e tradicional "coexistem como princípios antagônicos das modalidades culturais, umas em extinção e outras em perpétua renovação".

Da lavoura à *lan house,* ao sindicato, às festas, à comunidade, à escola da cidade, às cidades grandes, aos lugares, não-lugares, entre-lugares, outros lugares, Jaciel, Jailton, Jucivalda, Marcelo, Mauri, Natanael e Roniere constroem suas identidades a partir da instabilidade e dos conflitos. Os sentidos se cruzam nas diversas práticas discursivas cotidianas, sejam elas escolares ou não, tornando esse movimento identitário cada vez mais fluído, híbrido, sem perspectiva de fechamento e de estabilidade, deixando que, no dia-a-dia de alunos e alunas da roça que estudam na cidade, as palavras de Riobaldo germinem ao afirmar que "o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando [...]" (ROSA, 2006, p.23).

Como Jucivalda, sabiamente, formula no texto em epígrafe "*a história na roça nunca acaba*", assim como a pesquisa sobre os saberes, identidades, discursos dos alunos e alunas da roça na escola da cidade; por isso, fica esta parte do trabalho recheada de silêncios, de não-ditos, de espaços vazios, de movimentos fluídos, híbridos que me impedem de colocar um ponto final,

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

ARAÚJO, José Newton Garcia de. Tempo do sujeito, tempo do mundo, tempo da clínica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IV, n. 2, p. 235-250, set. 2004.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida:** o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, 38)

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

_____. **Preconceito lingüístico:** o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BALEN, Regina Maria Lopes Van. **Sujeito e identidade em Nietzche**. Rio de Janeiro: Uapê/Seaf, 1999.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPED**, Belo Horizonte: UFMG, n. 5, p. 187-286, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade e ambivalência.** Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da USP, 1996.

_____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho do saber.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002.

BRUNNER, José Joaquín. **Cartografias de la modernidad**. Santiago Chile: Dólmen Ediciones, 1991.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço-tempo na metrópole:** a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo. Hucitec, 1996.

CARNEIRO, Maria José, et al. (Org.). **Identidades sociais:** ruralidades no Braisl contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARNEIRO, Maria José. **Valor da terra e padrão de herança entre pequenos agricultores familiares.** Vitória: [s.n.], 1998. Trabalho apresentado na XXI da Associação Brasileira de Antropologia.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação:** economia, sociedade e cultura. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____ (Org.). **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Estória do Severino e a História da Severina:** um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CONTRERAS, Rolando N. Pinto. Os programas de educação não-formal como parte integrante do processo de educação e de organização popular. **Educação em Debate,** Fortaleza, n. 4, 139-203, jan./jun, 1982.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CORACINI, Maria José. Autonomia, poder e identidade na aula de língua. In: PASSEGI, L; OLIVEIRA, S. (Org.). **Lingüística e educação:** gramática, discurso e ensino. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

_____. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurinlingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____ (Org.). **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio, FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIANSANTI, Roberto. **A cidade e o urbano no mundo atual**. 2.ed. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2006. (Viver, aprender)

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GLISSANT, Edouard. **Poétique de la relation**. Paris: Gallimard, 1990.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, Antenor Rita. **Falando em imagens:** o processo de produção de sentidos sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades de ensino da língua Portuguesa. 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Salvador.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

_____. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n.24, p. 68-75, 1996.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 15.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

HOBSBAWM, Eric; TERENCE, Ranger (Orgs.). **A invenção das tradições**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

HORN, Carla Cárnin et al. Passo a passo: caminhos percorridos pela pesquisa. In: LUCENA, Célia Toledo. **Artes de lembrar e de inventar:** (re) lembranças de migrantes. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

HUSSERL, Edmund A. **A filosofia como ciência de rigor.** Coimbra: Atlântica, 1975.

JOUVE, Vicent. **A leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.

KNIJNIK, Gelsa. As novas modalidades de exclusão social: trabalho conhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 4, p. 35-42, 1997.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros a nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19,p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação.** Fortaleza: Livro Técnico, 2005.

LOPES, Luiz Paula da Moita. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada à linguagem como condição e solução. **D.E. L. T. A.**, v.10, n. 2, p.329-338, 1994.

_____. (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos:** declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação:** enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

MARTINS, José de Sousa. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. **Em Aberto,** Brasília, ano 1, n. 9, p.7-18, set., 1982.

_____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v.15, n.43, p.31-36, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 18 set. 2007

MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **Manual de História oral.** São Paulo: Loyola, 1996a.

_____ (Org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xaman, 1996b. (Eventos)

MELLO, Thiago. **A vida verdadeira**: vento geral: poesia 1951/1981. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. Identidade cultural e arqueologia. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Cultura brasileira:** tema e situações. São Paulo: Ática, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, José Roberto (Org.). **Identidades sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____; COSTA, Luís Flávio de. O rural no presente. In: MOREIRA, José Roberto (Org.). **Mundo rural e cultura**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2002.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Memória e identidade:** travessia dos velhos professores. Maringá: EDUEM, 1998.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. **Pedagogia do desejo de ler.** 1999. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Histórias de leitura de alunos e alunas da roça: itinerários de leitura numa semiótica da terra. In: MUNIZ, Dinéa Maria Sobral,SOUZA, Emília Helena P. M.; BELTRÃO, Lícia Maria Freire (Org.). **Entre textos, língua e ensino**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MURRAY, Rosana. **Um avô e seu neto.** São Paulo: Moderna, 2000.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguagem: práticas de leitura e escrita.** São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004. v.1. (Viver, aprender).

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). **Família brasileira:** a base de tudo. São Paulo: Cortez, 1998.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n.3, p. 109-116, jun.2000.

OLIVEIRA, Ozerina Victor. Pelas veredas do grande sertão: pensando uma lógica que dê centralidade à cultura em estudos de política cultural. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n.25, p. 149-163, jan./jun., 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. Sobre os conceitos epistemológicos da análise de discurso. **Cadernos de Tradução,** Porto Alegre, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n.1, jan., 1998.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNIORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 1998.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. Classes multisseriadas no meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, ano 12, n. 47, p. 55-66, dez. 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola:** cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A queda dos Ângelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Novos estudos CEBRAP**, n. 47, mar. 1997.

_____ (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Nem "tabaréu/oa", nem "doutor/a":** o/a aluno/a da roça na escola da cidade: um estudo sobre identidade e escola. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

SARRACENO, Elena. O conceito de ruralidade: problemas de definição em escala européia. In: ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo.** Rio de Janeiro: IPEA, 2000. Disponível em: <http:// www.ipea.gov.br/pud/td/autor005.html>. Acesso em: 10 ago. 2006

SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: FAPESP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____ (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis< RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Leôncio J. G. **Educação de jovens e adultos**: as diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Gizele de. Currículo para os pequenos: o espaço em discussão! **Revista Educar,** Curitiba: Editora da UFPR, n.17, p.79-99, 2001.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América:** a questão do outro. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Agricultura e sociedade**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 42-61, out. 2003.

_____. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. (Comp.). **Una nueva ruralidad in America Latina?** Buenos Aires: CLACSO/ASDI, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPE
Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia – NEO

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

Projeto de extensão

SER E NÃO SER, EIS A QUESTÃO!
RODAS DE CONVERSAS SOBRE IDENTIDADES

JACOBINA – BA
2006

INTRODUÇÃO

Então (o camponês) descobre que,
tendo sido capaz de transformar a terra,
ele é capaz também de transformar a cultura:
renasce não mais como objeto dela,
mas também como sujeito da história.
(PAULO FREIRE, 1996)

O projeto de extensão "***Ser e não ser, eis a questão! Rodas de conversas sobre identidades***" – articulado ao projeto de doutorado em Educação "Entre a roça e a cidade: um estudo sobre as identidades do sujeito de linguagem no contexto escolar"[30] - propõe trabalhar com as histórias de vida dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade, observando os desvelamentos de suas trajetórias como sujeitos de linguagem a partir da produção de suas identidades.

Na busca de uma reflexão mais ampla sobre a questão da identidade do sujeito de linguagem é fundamental indagarmos sobre a as vivências, as práticas dos sujeitos que ocorreram e ocorrem nos espaços sociais, sobre como e por que cada um se tornou o que é. Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente constituídas desde o lugar que ocupam e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente, não subsumida na identidade essencialista do sujeito da modernidade. As histórias de vida documentam experiências pessoais e subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos sociais e instituições nas quais os narradores, as narradoras e seus interlocutores estão inseridos.

Nos últimos vinte anos, assistimos a uma tentativa crescente de fazer ouvir a voz de atores e atrizes sociais, numa preocupação com as subjetividades, com os saberes, com as singularidades e diversidades que estes sujeitos possuem. As histórias de vida se configuram, na contemporaneidade, em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva, politicamente desestruturante de alguns paradigmas tradicionais de investigação e paradoxalmente estruturante de um modelo de investigar implicado na escuta da pessoa, no respeito às suas narrativas e no rigoroso fluxo do diálogo. A história de vida enfatiza o valor da perspectiva do

[30] O referido projeto está vinculado ao Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia (NEO) através da linha de pesquisa Educação, Cultura e Linguagem.

ator social que vive o cotidiano, a experiência vivida, a produção de sentidos e significados em condições diferentes, adversas. Aqui, as histórias de vida de alunos e alunas da roça que estudam na cidade constituem-se peças centrais deste cenário trazendo formas novas de conhecer o vir-a-ser de cada um, num movimento híbrido de formação identitária, marcado por negações, avanços, permanências e rupturas.

As atividades previstas neste projeto se constituirão em oficinas a serem realizadas com alunos e alunas da roça que estudam na cidade de Serrolândia, especificamente no Colégio Estadual de Serrolândia, no Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante um trimestre do ano de 2007. Assim vida social e a vida dos atores sociais implicados numa prática educacional serão os subsídios das narrativas que serão vividas e produzidas neste projeto de extensão, buscando aí os sentidos produzidos entre o dito e o não-dito de uma experiência de vozes e silêncio.

OBJETIVOS

- Criar espaço para a "escuta sensível" das histórias de vida dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade, refletindo sobre suas identidades;

- Oportunizar aos alunos e alunas da roça práticas orais diversas, revisitando a memória coletiva e individual;

- Contribuir para a formação dos sujeitos de linguagem através de variadas práticas leitoras,

- Refletir sobre a relação entre a vida na roça e a vida na cidade, situando os aspectos culturais que os constituem;

- Promover reflexões sobre os sentidos dos discursos produzidos na escola e na família sobre a construção dos saberes dos alunos e alunas da roça;

- Promover a integração roça, cidade, escola e comunidade;

METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas neste projeto acontecerão a partir de oficinas que trarão à tona as "rodas de conversas", numa arquitetônica dialógica bakhtiniana, em que a interação será o elemento principal na constituição do "eu" na relação com o "outro". As rodas de conversas serão atividades orais com produções diversas de textos, marcadas, sobretudo, por aspectos culturais que circunscrevem as identidades dos alunos e alunas da roça que estudam na cidade. As atividades serão realizadas para grupos de 20 alunos e alunas, inscritos no projeto pela Secretaria do Colégio Estadual de Serrolândia. Cada uma das oficinas terá um tema específico e ocorrerá em dias e horários negociados com a instituição escolar envolvida, sendo em número de três a cada mês no período compreendido entre março e maio de 2007, com carga horária total de 30 horas.

O projeto prevê a participação dos alunos e alunas da roça que estudam no Programa de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual de Serrolândia, envolvendo estudos sobre linguagem, identidades e saberes.

As oficinas deverão acontecer em concomitância com as atividades de observação previstas no projeto de pesquisa do doutorado, sendo realizadas pela docente-autora com a participação de monitores e/ou profissionais convidados da comunidade. O presente projeto conta com a parceria do Núcleo de Estudos Orais, Memória e Iconografia (NEO), assim como, com o Colégio Estadual de Serrolândia (CES) na viabilização de espaços e equipamentos necessários para a realização das atividades, bem como na seleção e inscrição dos alunos e alunas para participarem das atividades.

CRONOGRAMA

Encontros	Mês/2007	Temas de discussão
1ª roda de conversa: Eu, a infância e a família.		
1º	Março	Quem eu sou?
2º	Março	A infância - Meus oito anos (poema)
3º	Março	Eu, minha família e a roça
2ª roda de conversa: Eu, a escola e o saber		
4º	Abril	O que sei?
5º	Abril	Histórias da escola
6º	Abril	Histórias da vida: entre a roça e a cidade
3ª roda de conversa: Eu, o trabalho e o futuro		
7º	Maio	O que faço?
8º	Maio	Histórias do trabalho
9º	Maio	Perspectivas, utopias ... projetos de vida
10º	Maio	Encerramento do curso

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Geraldo; ROCHA, Renato. Nomes de gente. In: **MPB4. Adivinha o que é**. São Paulo: Ariola, 1 disco (31 min); 33 1/3 RPM.

ESOPO. O rato do campo e o rato da cidade. In: ESOPO. **Fábulas completa**s. 2.ed. Tradução de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GONZAGA, Luiz. **Luiz Gonzaga volta pra curtir**. Direção: Jorge Salomão. Roteiro: Capinam e Jorge Salomão. São Paulo: RCA; BMG. 2001. 1CD (78 min). Gravação (ao vivo) do show realizado no Teatro Tereza Raquel, Rio de Janeiro, março de 1972.

_____.**Eu e meu pai.** Produtor: Luiz Bandeira. Direção: Arthur Fróes. Adaptaçãoa para CD: André Teixeira e Cláudia Bandeira. São Paulo: BMG, 2002. 1 CD (62 min). (Lançado originalmente em 1979).

_____.**O rei volta pra casa**. Diretor: Marcos Mecena. São Paulo: BMG, 1998. 1CD (53 min.) (Luiz Gonzaga).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 8ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOBATO, Monteiro. O rato da cidade e o rato do campo. IN: LOBATO, Monteiro. **Obra infantil completa**. São Paulo: Brasiliense, s/d, vol.3.

MOREIRA, José Roberto (Org.). **Identidades sociais:** ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NASCIMENTO, Jorbas. Relato de vida. **In: Um estouro de boiada**. São Paulo: Ariola, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 7ed. São Paulo: José Olympio, 1972.

SIGNIORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: FAPESP, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRISTEZA do Jeca. Direção e roteiro: Amacio Mazzaropi e Milton Amaral. São Paulo: 1961. 1 DVD (95 min). Produzido inicialmente por PAM filmes Ltda. (Taubaté/SP). Relançado por Cinemagia, 2003. (Mazzaropi, v. 3)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E PROFESSORAS

ENTREVISTA

1. Percurso pessoal e profissional do professor(a) com a escola;

2.Relação com o Programa de Educação de Jovens e Adultos;

3. Relação com os alunos e alunas da roça e da cidade;

4. Concepção sobre os saberes dos alunos e alunas da roça;

5.Impactos da escola da cidade sobre o aluno e a aluna da roça;

6. Impactos da disciplina sobre o aluno e a aluna da roça;

7.Concepção de educação;

8.Concepção de conhecimento;

10. Concepção de cultura;

11. Concepção de valores e tradição.

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DA CARTA DE CESSÃO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ALUNOS E DAS ALUNAS DA ROÇA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MODELO DA CARTA DE CESSÃO PARA AS HISTÓRIAS DE VIDA DOS ALUNOS E DAS ALUNAS DA ROÇA

Eu, _____, _____ (estado civil), RG nº _____, CPF nº _____declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha história de vida gravada em _____ (data) para a doutoranda Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para a sua tese de Doutorado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Serrolândia(BA), ___/____/_____

_____
(assinatura)

ANEXO B - MODELO DA CARTA DE CESSÃO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MODELO DA CARTA DE CESSÃO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS

Eu, _____, _____ (estado civil), RG nº _____, CPF nº _____declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada em _____ (data) para a doutoranda Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para a sua tese de Doutorado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Serrolândia(BA), ___/____/_____.

_____

(assinatura)

ANEXO C – MODELO FICHA DE ENTREVISTA[31]

ENTREVISTA Nº _____

Data: ____/____/____

I. **Conversa preliminar** (propósito da pesquisa, expectativa da participação, estilo da entrevista - tempo e temas -, ocultação ou não da identidade e autorização para gravar).

II. Ficha de entrevistado:

a) Nome: _____

b) Idade: _____

c) Local de nascimento: _____

d) Formação (grau de escolaridade, tipo de escola que freqüentou; pública, privadas ou ambas, faculdade que cursou):

e) Experiência profissional (características do trabalho atual – cargo, carga horária semanal – tarefas que desempenha, tempo de experiência na função):

f) Hábitos de leitura

g) Escolarização e profissão de pais, avós, irmãos e filhos

h) Lugar que ocupa na família:

III. Perguntas e temas centrais:

IV. Palavra puxa/outra

Roça: _____

Cidade: _____

Professor: _____

Aluno(a): _____

Saber: _____

[31] Adaptação de REGO (2003).

ANEXO D – HISTÓRIAS DE VIDA DE ALUNOS E ALUNAS DA ROÇA QUE ESTUDAM NA CIDADE

HISTÓRIA DE VIDA Nº 01 – JACIEL

Eu sou Jaciel, não tenho o que falar assim do meu nome. Minha mãe casou com meu pai, teve três filhos: eu sou o último filho. Minha mãe morreu, eu tinha dois anos de idade... nem lembro mais. Aí meu pai foi embora pra Salvador, e eu fiquei mais minha vó e meu vô – eu moro com minha vó até hoje. Morava com meu avô, mas ele faleceu também. Meus avôs foi minha família, quem me criou. Só mora eu, minha tia e minha vó; a gente mora aqui desde quando eu vim de Salvador. Meus irmãos são tudo casado, só eu que sou o mais novo. Meu avô morreu; ele era um meio ignorante com as coisa de hoje, nosso pensamento era diferente em algumas coisa. Hoje eu só tenho minha vó. E, como minha mãe morreu quando eu era pequeno, eu posso dizer que não conheci. Eu lembro da minha mãe só pela foto.

Minha infância começou aqui em Serrolândia – eu nasci aqui. A partir de seis mês de idade, minha mãe foi embora pra Salvador. Eu fiquei em Salvador até os dois anos de idade – foi quando ela morreu. Aí depois eu voltei pra morar com os meus avós na roça, no Tanque Novo. Comecei a morar com meus avô na roça, mais os irmãos também trabalhando, ajudando na lavoura, apartano bezerro. Comecei com sete anos a trabalhar na roça: eu plantava milho, feijão, capinava, serviço leve da roça. Na infância, eu lembro que nós vinha pra feira, eu e meu irmão Mauriço, a gente vinha dentro dos caçuá, um do lado outro do outro, meu avô vinha montado no jegue e nós nos caçuá. Era uma festa, a gente adorava chegar na feira dentro dos caçuá. A gente brincava também de carrinho, fazia de litro, fazia uns curralzinho de paus enficado, uns boi de incó, uma fruta chamada incó, fazia as perna de pau e dizia que era os boi, nós brincava de cavalo de pau, negócio de boca de forno, essas coisa.

Quando eu era pequeno, eu era um meio traquino, fazia muita malineza. Brigava um bocado, morava perto de Cleverton; nós já brigava um bocado quando era pequeno. Nós morava lá perto. Tinha um irmão também que eu brigava mais ele, era um pau danado, era uma surra arruinada. O velho, meu avô, caprichava. Nós brincava de tanta coisa, brincava mais os primo lá que morava tudo perto. Sabe qual era a brincadeira? Pegava um, dizia que era o boi, e o

outro corria e pegava no short do outro, saía correndo e picava ((jogava)) no chão para derrubar. Desde pequeno, eu montava em animal. Trabalhava, ia ajudava montava em animal. Eu aprendi a trabalhar na roça, quando era pequeno, sob as ordens do meu avô. Quando eu era pequeno mesmo, eu ia pra roça: plantava mandioca, jogando as mandioca, plantando feijão. O velho ((avô)) brigando pra não plantar errado. Aprendi logo que feijão se planta só três caroço. "É TRÊS CAROÇO" – quando plantava mais de três, o velho endoidava; não podia afundar demais as covas do feijão, do milho: tudo tinha que ser certinho, como se fosse medido, porque ele já ensinava assim a forma certa da coisa, sabe, as base certa pra plantar. Se plantar mais de três, embassoca: nasce uns sôbe os zôzotro e não pode ser cinco não. A base é três caroço de feijão pra ele poder dá de verdade. Se você bota cinco caroço, como eu fazia, é demais porque ensombra, ele não carrega pra dá, fica um no outro. Coloca os três, porque, se um falhar, tem os outros. E o feijão eu sempre plantei muito, catava, botava no saco e usava cinza pra não gurgulhar, porque feijão não guenta muito, dá logo gurgulho. Era pra ser sempre assim. Eu ficava na roça trabalhando, só trabalho leve, eu era meio preguiçoso, não gostava de trabalhar. O velho me botava pra trabalhar: "Ei, tô com dor de cabeça, vou em casa tomar um remédio". Corria pra casa. Isso era com sete e oito anos. Aí eu corria pra casa, ficava lá dando maçada pra não chegar na roça cedo, eu era preguiçosinho. E outra coisa foi a escola que eu comecei com nove anos, que marcou também a minha infância, pois lá minhas recordação é do recreio que tinha muita brincadeira com os colega; a gente também aprontava, e a professora colocava de castigo. Na minha infância mesmo, tinha que se dividir no trabalho e na escola... isso até hoje.

Eu comecei a estudar com nove anos na Escola da Caiçara; ia a pé, caminhava base de dois quilômetro a pé dentro das capoeiras, dos matos, andava lá por dentro do mato. Estudava de manhã, saía de casa sete horas e chegava lá oito horas, sete e meia. Quando a gente chegava da escola, ainda ia pra roça; quando chegava cedo, chegava da escola e ia pra roça. Quando eu comecei a estudar, eu estudava mais Vertinho, nós estudava lá na Caiçara. Uma vez mesmo, a professora batia nós com a régua, batia, botava nós de castigo; uma vez mesmo, ela me botou de castigo, eu fiquei lá e ela vacilou e eu pulei a janela do colégio e fui embora pra casa. Ela botava milho, pedrinha miudinha, virado o rosto pra parede. Teve uma vez que Cleverton estudava mais eu lá na Caiçara, a professora terminou o recreio e nós ficou brincando de bola; a professora chamou e nós não foi, aí quando nós entrou pra dentro da sala, já passado da hora, a professora botou tudinho de castigo. E tinha uma coisa assim: logo, logo eu gostava da matéria de matemática. Aí eu comecei a estudar mais os aluno, e a professora dizia assim:

"Quem responder a conta bate os zôtro com a palmatória" (uma tábua grossa, grande). Quem respondia batia o outro que errava, tome, batia botava pra ficar vermelho. Quando era dia de tabuada, eu me matava de estudar, decorar – eu era bom nisso. Até hoje eu tenho que me sair bem em matemática pra poder ficar livre dela. Eu lembro que eu decorava a tabuada como se fosse uma música: um mais um, dois; dois mais dois, quatro; três mais três, seis, e assim vai. A professora já perguntava com a palmatória na mão, mas eu respondia; era difícil levar um bolo, eu levava por outras coisas não pela tabuada. E era tudo junto, os alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª, e a professora não tinha estudo não – até hoje ela não é formada ainda; ensinava sem ser formada (naquele tempo que podia ensinar assim).

A 4ª eu fiz num grupo escolar do Povoado de Salaminho. Nós ia de bicicleta: eu e Vertinho. A gente fez até a 8ª lá indo de bicicleta. Nesse tempo, eu não tive muita dificuldade não porque, quando eu passei pra 5ª, já passei com os colegas que tava na 4ª, e os zôtros ((colegas)) parou de arriliar, se acostumou e não arriliava mais. Eu repeti a 5ª e 6ª série, eu não se interessava pra estudar; ficava só brincano. No costume dos outro aluno da rua, levei muita suspensão; era suspenso, bagunçava, brigava lá na sala, e a diretora suspendia. Uma vez, eu fiz uma presepada – tinha uns fio lá no colégio –, e eu enfiei um negativo no positivo; aí queimou as luz tudo do colégio. Aí depois eu fui pra Serrolândia no 1º e 2º ano, no EJA, pro Colégio Estadual, em 2006, vinha em uma caravan e agora a gente tá numa Kombi. Nós teve uma dificuldade no começo do ano; eu mais Vertinho, de noite, nós tinha que passar por dentro da água. O carro não passava, e nós tinha que vim por dentro da água de canoa porque ficava longe pro carro fazer o arrodeio por longe; aí não dava pra ir até a porta mode a água. O carro não passava porque a estrada estava interditada, cheia de lama, atolava; aí nós vinha por dentro d'água e nós ia de canoa: nós arrumou uma canoa. Eu tenho um tio que mora no Serrote, no açude, e os fios dele tem uma canoa; e nós pegou e levou pra lá e, chegando lá, nós passava, era muita água no riacho e é baixo e tem uma barragem embaixo e, quando chovia, enchia tudo. Então pra vim pro colégio... nós saía de casa... a canoa ficava lá, e nós pegava a canoa e passava pro outro lado; depois caminhava base de meio quilômetro pra pegar o carro mais na frente e depois, de carro, vinha pro colégio. A gente andava a pé, usava a canoa e o carro, na época de chuva. Quando chegou aqui em Serrolândia, a gente tinha dificuldade pra conversar, tanto que na sala a gente ficava mais queto, só na hora de apresentar o trabalho, não tinha jeito, a gente falava. Fora isso, ficava em silêncio, com vergonha, medo, tudo misturado, era medo de errar, de ser criticado.

A escola da cidade é muito diferente da roça, pois, na roça, o cara estudava tudo embutido com aquele tanto de aluno; a professora não tinha como dá os assuntos certo: dava um taco a um, um taco a outro... Pegava os assunto de primeira série e dava pros da terceira e aí os aluno não aprendia. Já o estudo hoje eu já tô entrosado, não tenho mais dificuldade; já faço até grupo aqui com o povo da cidade! Tem poucos dia que a gente fez trabalho, e eu apresentei com o pessoal daqui, do Salaminho. Tô participano mais, falano mais; já tô acostumado com a forma da escola. Agora eu continuo com meu jeito mesmo, não acho que tenho que imitar o povo de lá ((cidade)) não; tenho meu jeito mesmo. Eu estudo no EJA, mas, se o cara se pudesse estudar o 1° e o 2° separado, era bom, porque tinha tempo pra aprender mais. Esse EJA é bom porque eu tô atrasado, eu perdi de ano, eu tava atrasado nos meus estudo – pra não ficar atrasado, ajuda.

Eu sempre trabalhei na roça: eu já plantei feijão de máquina, plantei milho de máquina, capim de máquina. Só tive outra experiência de trabalho só no rodeio, na montaria. Agora na roça eu sei capinar, rancar tôco, tirar leite, dá vacina no animal, tirar sangue de cavalo pra fazer exame, pois todo ano a pessoa tem que se prevenir tirano o sangue do cavalo. A gente tira com a seringa descartável, coloca em conserva e leva pro veterinário. A gente tira o sangue na veia do pescoço do cavalo. Eu aprendi vendo o pessoal fazendo, o próprio veterinário; aí passei a fazer. Sei também na roça me localizar pelo sol, não preciso nem de relógio. Eu aprendi também a fazer chula por tradição. Desde pequeno, meu avô gostava muito. Meu tio é sambador, ele samba... aí eu aprendi. Eu comecei a fazer isso desde os meus treze anos. Eu participo na roça, na cidade; no Salamin, todo ano tem. Eu bato tambor, uma cuia, um prato, sambo, faço piega. É difícil encontrar gente novo como eu no samba, na piega, na chula, eu faço mais com o pessoal mais velho, mas eu faço porque eu gosto. Na tradição do meu avô, tem também esse negócio de montar a cavalo, argolinha, até hoje eu gosto. Aprendi lá na roça com meus avós pela tradição deles a chula, o reis. Acho que lá na roça é muito bom também o sossego, o ar que a gente respira, a tranqüilidade.

O que eu penso no futuro é trabalhar pra ter alguma coisa lá na frente, pretendo sair pra fora, trabalhar com carro, sair da roça. Eu tô quereno ir pra Salvador, trabalhar com caminhão, tirar a carteira e ir trabalhar com o meu irmão. Não penso em ficar na roça não: quero sair de lá. Também não penso em continuar estudar não, só terminar isso a pulso. Eu penso em me formar; só concluir porque o gasto pro estudo é grande. Sair pra fora pra estudar mais tem um gasto grande pra fazer uma faculdade. Eu quando vim estudar aqui em Serrolândia, foi

porque lá onde eu morava não tinha escola. E aqui eu encontrei algumas dificuldades, principalmente com os colega. A escola não me mudou em nada nem na minha maneira de falar.

Eu gosto de trabalhar, de vez em quando sair pra umas festa, tomas umas duas. Não participo de nenhuma religião, mas acredito em Deus.

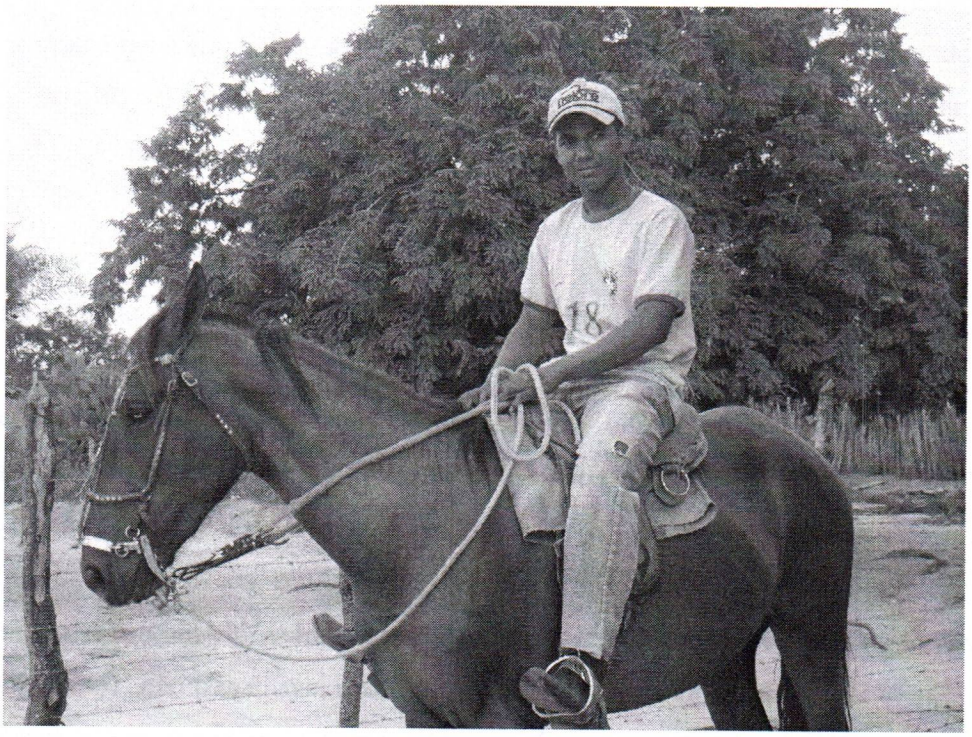


Foto 01 – Jaciel, na Fazenda Tanque Novo, em 22/07/07.

tinha escola e lá foi bem melhor: eu comecei a estudar. A escola era perto: era em frente à casa de Binete; ia andando um quilômetro... ia com meus irmão, com os vizinho. Eu comecei a estudar com dez anos porque eu morava na roça e não tinha escola. Na roça que eu morava, antes não tinha evolução nenhuma. A escola mais perto tinha uns cinco quilômetros; aí não tinha transporte, a gente não ia a pé e ficou sem estudar. Aos dez anos, meu pai se mudou de uma roça pra outra, pra ficar mais perto da escola pra gente estudar, eu e meus irmãos, aí já era eu e meus irmãos, e a gente começou a estudar os três junto. Comecei lá no Amarante, na alfabetização, estudando com Marluce.

A leitura ((estudo)) pra mim chegou muito tarde. Eu, até essa idade, só sabia trabalhar na roça, até que eu fui pra escola e comecei a aprender a contar, escrever e ler. A escola primeira que eu estudei – da alfabetização até a primeira série – foi na capelinha da igreja no Amarante. Lá tinha dois lugar pra escola, tinha o prédio municipal e a capelinha porque os aluno era muito, e a comunidade pediu pra o padre a capelinha pra dá as aulas. Estudava os maiores no prédio e os da alfabetização e a primeira na capelinha. Na capela, a gente tinha que ter cuidado com as coisas da igreja. A gente sentava nos bancos da capelinha, e a professora colocava o quadro preso nos banco também. A professora tinha um cuidado com o lugar porque era igreja de lá. A alfabetização e a primeira foi assim dentro do lugar que a gente ia pra missa no domingo. A gente sempre rezava pra começar a aula. Depois eu fui estudar no prédio até a terceira. Na terceira série, eu perdi de ano e fui pra rua. ((cidade)) Eu estudava lá no Colégio Municipal; eu vim estudar na rua um ano de bicicleta. Todo dia eu ia e voltava pra casa: tinha que sair cedinho da roça pra chegar no horário. Era cansativo ir, mas eu nem importava porque ia ser melhor pra mim porque eu já tava atrasado na idade e, se ficasse na roça, atrasava mais ainda. A dificuldadizinha era que os aluno da rua ((cidade)) criticava, dizia que era da roça, que tinha isso, tinha aquilo, chamava de tabaréu, mas logo eu acostumei também e acabou as crítica. A bicicleta, eu largava na casa de minha vó e vinha andando pro colégio; não vinha de bicicleta até o colégio... não dava certo por conta dos alunos da rua ((cidade)); era cansativo também vim de bicicleta. Chegava em casa uma hora, duas horas, aí eu chegava e ia ajudar meu pai na roça, fazia o dever de casa depois, aí venceu o ano assim. No outro ano, tinha um carro da prefeitura que pega aluno e eu fiz a quarta série que eu estudei na mesma escola.

Na rua ((cidade)), o ensinamento é bem melhor que da roça, o professor tinha mais tempo. Na roça, não era porque o professor era ruim que não sabia ensinar. O negócio é que tinha muita

série; aí atrapalhava tudo - o tempo que tinha de ensinar, tinha que ensinar um, ensinar outro, e o assunto era diferente, aí atrapalhava. Eu acho que a pessoa vim estudar na cidade é melhor, que o aprendizado facilita mais. Mesmo que na roça tivesse estudo até outra séries, eu acho que é melhor a pessoa vim, evolui mais. Agora vindo de carro a gente sai de lá seis e meia e volta dez e meia. Eu estudei quinta série normal, sexta aí perdi de ano e entrei no EJA. Pra mim o EJA foi a salvação porque eu, desde que entrei na escola, já tava atrasado na idade e, quando chegou o EJA, aí pra mim deu tudo certo. Aí estudei 5ª e 6ª, 7ª e 8ª aí fui pro 1º e 2º e agora já tô no 3º. É tudo rápido e ajuda pra quem tá atrasado na idade, como eu, e quer logo concluir pra sair pra trabalhar. A dificuldade foi a mesma dificuldade das críticas, que era aluno da roça, que era tabaréu; a mesma coisa quando eu cheguei no municipal, que os alunos era diferente, só dizendo que era da roça, que era tabaréu a crítica era mais na forma de falar, que a gente é criado sempre mais na roça, e a fala dos povo da roça é de tradição mesmo, e os colega fica criticando, porque o pessoal da roça fala tudo errado por tradição: o filho aprende com o pai; o pai aprende com os avô... a gente criado junto continua do mesmo jeito. Quando chega na escola na rua ((cidade)), o povo tem outro jeito, e aí a gente começa a aprender também com eles, misturando a fala que os pai ensina e o outro jeito da escola mesmo.

Eu estudei quinta série normal, sexta perdi de ano e entrei no EJA. Aí estudei 5ª e 6ª, 7ª e 8ª aí fui pro 1º ano e desisti e fiquei dois ano fora; voltei no 1º ano de novo Aí, em 2005, eu estudei o 1º e 2º e passei pro 3º e, o ano passado, eu desisti pra ir trabalhar; sair pra fora, fui trabalhar em São Paulo, passei sete mês. Pra gente que mora na roça, estudar e trabalhar sempre teve junto, no acostumado da gente. No 1º ano eu desisti e fiquei dois ano fora. Eu tinha ido pra Salvador; passei dois anos lá. No tempo que eu desisti no 1º ano, trabalhei lá numa fábrica de móveis, montando, fazendo entrega – eu precisava melhorar de vida, ir pro lugar mais evoluído. Lá eu senti muita dificuldade porque a gente não sabia andar direito na capital, acostumado só a ir pra roça, aí no pegar do transporte sentia dificuldade, mas chegava no lugar. Todo lugar que a gente chegava era parecido uns com outros, e tinha que se acostumar com tudo correndo; a impressão era que o tempo voava porque, se a gente não corresse, não conseguia chegar nos lugar (olha que na roça a gente sempre levantou cedo, e o dia sempre começou cedo). Aí nisso eu não tive dificuldade porque eu sempre começava o dia cedo, mas, com o passar do tempo, eu me acostumei. Lá era melhor pra ganhar dinheiro, eu era assalariado, mas eu sentia falta da roça, dos meus pai, da família. Em Salvador, eu morava com minha irmã e não estudava lá porque chegava do trabalho sete, sete e pouco e ficava tarde. Quando eu cheguei de Salvador, final de 2003, eu voltei pra roça. Em 2004, não tinha

carro pra estudar à noite e eu só podia estudar à noite porque de dia tinha que trabalhar na roça. Aí eu perdi mais um ano aqui sem estudar, desisti; só voltei no outro ano quando teve carro pra pegar a gente aqui na roça. Aí quando foi no outro ano teve carro pra estudar e eu fiz 1º e 2º, quando foi no outro ano, 2006, que eu tava fazendo o 3º eu desisti pra ir pra São Paulo. Lá eu tava trabalhando com coisa rural também; era no interior, na plantação de laranja, contratado por firma de lá, eu já fui daqui com o emprego certo. Eu recebia direitinho lá, mas voltei porque foi um contrato só de seis mês. A gente morava lá em uma casa da galera que foi daqui trabalhar. Eu trabalhava na colheita; a colheita é só seis mês (quando vence o contrato, é dispensado e volta com seis mês de novo). Não sentia dificuldade lá não; era interior, a lavoura lá é igual, mas só que a diferença é que a colheita da laranja era uma coisa que eu não tinha costume de colher, costumado a trabalhar na roça, mas com outras lavoura. Mas lá logo eu aprendi e me adaptei rápido. No início deste ano, eu voltei; cheguei em janeiro, comecei a estudar no 3º, mas já estou de novo pra desistir e ir pra lá de novo, novamente pra colheita de laranja – eu acho que vale a pena. Na verdade, tem hora que eu acho que vale e tem hora que eu penso que devia terminar logo os estudo, mas eu tô pensando neste ano trabalhar mais uma safra e o ano que vem concluir os estudo.

A escola é importante porque foi onde eu aprendi muita coisa de bom. Eu tenho vontade de continuar estudando, de fazer um vestibular na vida, mas não sei ainda de quê. Só sei que é importante pra mim, só vou pensar nisso depois. Eu acho que a diferença da escola da roça pra cidade tem mais dificuldade pra gente aprender, por causa de muito aluno, muita série numa sala só; aí dificulta um professor só pra ensinar da alfabetização a quarta série; aí o tempo fica curto pra tanta coisa. E na cidade é uma série só, um professor só e o professor tem mais tempo pro aluno.

Eu aprendi muita coisa também com meus pais, aprendi a trabalhar na roça a respeitar na roça. E a escola completou, ensinou o que meus pai não sabia: ensinou a ler, escrever, falar melhor, a ser educado.Tem umas coisas que eu aprendi com a roça, que foi localizar com o tempo; hoje eu tenho relógio, mas eu sei me localizar no tempo sem ele. Eu sei que, quando dá meio-dia, se a gente tiver trabalhando com a enxada, a gente pega a enxada e coloca em pezinha no meio da roça certinha e, se a sombra tiver em volta da enxada, é meio-dia. E, às vezes, quando a gente tá em casa – uma base de três horas da tarde – que o galo canta, todo mundo já sabe que ele canta sempre na faixa de três horas; eles têm um mode de cantar nesse horário. E também na parte da tarde, quando você vê que o sol está perto de se pôr que você

vê que é cinco horas, cinco e meia, por aí assim, a gente sabe se basear. Eu me localizo com a sombra e pelo som e também pelo avião que passa lá todo dia no mesmo horário. Tem um que passa quinze pro meio-dia e outro dez e quinze. Saber se vai chover também a gente sempre consegue. O tempo na roça depende muito de como o céu tá. Todo mundo se guia nele na região. Agora hoje tem coisa mudada, né? OUTROS TEMPO AGORA! Tem gente aí na roça de celular, tá tudo ligado nessas modernidade; aí fica diferente aqui na roça... estas coisas... porque eu aprendi o tempo pela experiência com a roça mesmo; agora tem deles aí que já não quer nem saber disso, só olha pro celular. Os tempo agora é diferente, né? Tem roça aí que tem televisão, geladeira, celular.

Tem uma ciência da roça que o povo faz sempre, principalmente, pra chuva... tem vez que dá certo ou vez não. A roça tem uma ciência dela mesma, coisas que o povo mesmo já sabe e que a gente que nasce aqui aprende.Tem um mandacaru, que diz que ele só fulora; aí fica aquela buzinha ((botão)) da flor; aí ele fica fechado... diz que ele só abre quando dá uma chuva; aí, quando ele fica com aquelas buzinhas, o pessoal diz que tá perto de chover. Tem as formiga também: quando começa a voar, criar asar e voar, diz que vai tá perto de chover e logo chove mesmo. Eu, quando era pequeno, olhava muito as formiga pra ver se chovia e era mesmo, chovia sempre quando elas tava com asas. Pra saber quando vem chuva, o povo da roça é sempre muito esperto, porque fica sempre de olho nos sinal do tempo, fica esperando também os camboeiros de março, no período de São José, que, quando chove, é sinal de muito milho no São João. Tem muita ciência aqui sobre a chuva, né? Tem a galinha que deita e fica com a asa aberta no terreiro, que é sinal de chuva também. Tem também as bases de chuva; aí já é o povo mais velho que sabe, que se basea no cruzeiro do sul, nas estrela. O animal também a gente percebe quando tá doente: ele fica sem comer, fica triste, separado dos outros, a gente conhece mesmo. A questão da vacina do animal que a gente aprende logo vendo os outro fazendo; tem que ter cuidado pra vacina não pegar no lugar errado e machucar o animal. Quando vacina, não pode logo tirar o leite do animal – dependo do tipo de vacina que vai ver quando é que pode tirar leite de novo, aftosa mesmo é uns quatro dia.

Na roça, tem o digitório, que funciona lá como o mutirão. Toda segunda-feira tem um mutirão lá no Amarante. Tem uns dez anos que funciona assim: toda segunda-feira na roça de um vizinho. Trabalha na segunda-feira na minha roça; na outra semana na roça do outro; aí tem o grupo, faz os bilhetinho e sorteia... todo mundo já sabe onde vai trabalhar. Isso foi criado pela associação. A associação acabou, e a tradição do mutirão ficou. Toda segunda-feira faz o

bilhete, tem dez trabalhando; aí faz o bilhetinho e guarda no saquinho e faz o sorteio; quem foi sorteado joga o bilhetinho fora até rodar na roça de todo mundo até o último, quando acaba os bilhetinho, começa de novo. Eu aprendi a usar na roça, também as planta, erva cidreira pra dor de barriga e várias planta. Na roça, tem muita coisa diferente da cidade: essa organização do mutirão mesmo na rua é mais difícil. Eu aprendi com meus pai de tradição deles mesmo a não comer carne na semana santa da quarta até sexta feira da Paixão; não bater um sapato no outro porque se bater faz mal pro dono do sapato. Meu pai e minha mãe faz parte do sindicato e fazia parte antes da associação, mas acabou.

No trabalho, eu tenho experiência como lavrador desde seis anos e na loja de móveis em Salvador. Na roça, eu trabalhei na lavoura de laranja em São Paulo e aqui com milho, feijão, batata, mandioca, capim, amendoim (já plantei uma vez), eu planto e colho tudo; na criação também, criando, cuidando de gado, ovelha. Faço queimada ainda – eu sei que não é bom, mas por tradição mesmo porque meu pai sempre fez e facilita pra gente plantar, fica mais limpo. Eu faço queimada por fazer mesmo, mas sabendo que não é bom, que queima o adubo da terra mesmo, e que a terra fica fraca. Eu aro a terra, planto de máquina; tudo isso foi experiência que eu tenho no trabalho com a roça.

Quando eu vim estudar na cidade, eu escolhi vim porque era melhor porque o estudo era mais avançado. Depois que eu comecei a estudar na cidade, mudou minha maneira de falar totalmente, porque a gente convivendo na cidade a gente aprende a falar mais correto, porque o pessoal da roça só fala tudo uma matutada braba, só fala errado. Na cidade, eu acho também que tem coisa que serve de modelo, como a maneira de vestir eu acho bonito, mais arrumado. Eu tenho vontade de continuar estudando, de fazer um vestibular na vida, mas não sei ainda de quê. Só sei que é importante pra mim, só vou pensar nisso depois.

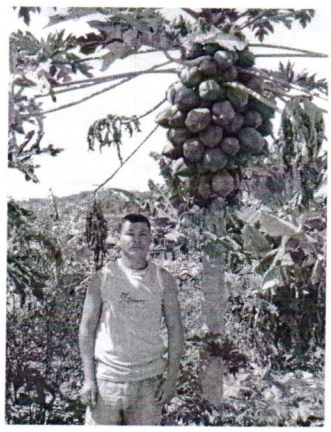


Foto 02 - Jailton, na Fazenda Amarante, em 15/07/07.

HISTÓRIA DE VIDA Nº 03 – JUCIVALDA

Eu me chamo Jucivalda. Quero falar um pouco da minha vida como foi. Meus pais sempre foi da roça, da Fazenda Várzea dos Patos. Meu pai se chama José Francisco Araújo. Minha mãe, Maria Batista. Os dois sempre foi da roça, da Fazenda Várzea dos Patos. Quando eu nasci, que foi na roça mesmo, eles escolheu meu nome Jucivalda. Eu sou a mais velha. Aí depois nasceu meus outro cinco irmão: Genilson, Gilson, e minhas irmã Genivalda, Geneci e Girleide. Então, pra ficar todos com a primeira letra do nome igual do meu pai, ele colocou os seis filho com J ou parecido; lá sempre foi assim, os nome parecido. Essa coisa do nome lá sempre foi importante: tinha sempre a combinação pra ficar tudo parecidinho. Meu pai sempre dizia que o nome da pessoa é uma honra, é o nome de batismo, de família, ele dizia assim do nome que a gente levava da família, dos avôs. Pra ele, era o maior desgosto da vida se alguém sujar o nome dele, era uma vergonha vê um que carrega o nome da família ((Araújo)) fazendo alguma coisa errada. Então, desde a hora de escolher o primeiro nome, que ele se preocupava em ser parecido com o dele, pra vê se seguia ele desde o nome... devia de ser por isso ((risos)). Já tenho outro nome que é do meu marido. Tem onze anos que eu casei e é o sobrenome também dos dois menino. Hoje eu sou Jucivalda Batista Araújo de Jesus, nome grande, continuei com o do meu pai e acrescentei o do marido. Aí hoje eu tenho minha família, que é meu marido e meus dois filhos; sou a única mulher da casa.

Eu tive bem uma infância... assim, de brincadeira... sempre na escola, a gente brincava em casa. Quando mainha saía mais papai, que deixava a gente com as tarefa de roça, nós cuidava logo cedo, e a gente brigava também. Eu trabalhei de enxada, trabalhei na roça desde os sete anos às vezes; tinha fumo pra quebrar a gente ia quebrar mamona, alguma coisa assim. A gente, plantava, sameava fumo, tapava as covas de fumo, que tem que tapar pra depois a gente plantar saía sameando, jogando os pezinho de fumo nas covas tapada, que era pro pessoal vinha atrás enterrando, eu só não lutava com o gado. O licuri, nós quebrava; nós era pequenininha, mas a gente conseguia quebrar. No sábado, a gente ficava em casa ia ajudar mainha a cortar, e papai vinha pra feira. A gente trabalhava até sábado e domingo, era uma batalha. Papai saía e deixava a gente cuidando da roça, ele dizia assim: "Ó, amanhã é pra vocês fazer isso". Ele não ficava no pé, não, ele saía e deixava a gente lá. A gente cuidava mesmo; aí a gente fazia campinho de bola no meio da roça com nossos irmãos. A gente brincava de bola e depois pegava um ingaço de licuri e ficava varrendo assim pra ele não vê que a gente tava brincando lá na roça, porque lá era pra trabalhar, não era pra brincar não.

Outra hora fazia aqueles cavalos de pau: botava dois paus assim... e dizia que era o lugar da argolinha; botava rodinha assim... e a gente brincava também disso; brincava de bola, de cair no poço, um monte de coisa... macaco, capitão, um monte de coisa mesmo. Trabalhei muito e brinquei muito quando era pequena. Brincamos muito de boneca; chamava as amigas, vizinhas, primas, irmãs. Era bonecas de pano; minha tia fazia e dava pra gente. Já tinha as casinhas, já fazia as camas do que a gente encontrasse... a gente fazia as caminha e a casa toda. De criança aproveitei muito, quando era criança. Quando minha vó saía pras missas, carregava a gente; naquela época, a gente participava da igreja católica: tinha uma capelinha lá no prédio; dia de domingo, a gente gostava muito. A gente ia tudo impiriquitada pra igreja. ERA BOM! Ia padre, tinha missa, a gente fez catequese. Tinha a quebra de licuri também quando a gente era menina a gente ia muito, tinha as batas de milho esses negócio era bom. A gente se divertia, só ia mesmo pra ficar do lado de fora brincando de bandeirinha, com a lua bonita, de eú. Era bom! Antigamente na roça era bom. A gente tinha uma casa de farinha também; era muito divertido ouvi as história na casa de farinha. Sempre na roça a gente ouvia muitas história. Os mais velho sempre contava nas quebra de licuri, nas casa de farinha: era tanta história de assombração, de coisas pelos mais velho, até hoje conto pros meus filhos. EU SINTO SAUDADE DESSA ÉPOCA!!!

Comecei a trabalhar desde sete ano e nunca deixei... como é que diz... a vida de sempre, porque nós começava a trabalhar. Papai mandava a gente ir pra roça: eu capinava; a gente plantava, coivarava... plantar alguma coisa como mandioca, milho era com sete ano. Agora capinar, coisa mais pesada foi depois dos onze. Até em Casa de Farinha também desde quinze anos. Desde os quinze anos, que eu comecei agora a trabalhar na casa de farinha, eu trabalhava pra gente e trabalhava também pra ganho. Eu ganhava também trabalhando na casa de farinha. Sempre eu era malucada, o povo dizia: "É Fôr! Que Fôr..." Meu apelido é Fôr, e falava: "Vamos atrás de Fôr pra trabalhar, que ela não tem negócio de explorar". Toda vida eu fui doida, sempre gostei de trabalhar. Aí eu trabalhava sempre pro pessoal da Fazenda Jibóia, pra um bocado de gente; assim eu trabalhava ganhando, quebrava licuri também. Eu mais meus irmãos, a gente era unido dentro de casa; a gente não teve muita infância porque meus pai era daquele tempo dos ignorante, como diz hoje. Ele não dava facilidade pra gente no tempo. Nossas brincadeira era mais em casa, só nós com os colegas; a gente brincava pulano na roça; ele dava as tarefa à gente... a gente fazia argolinha, brincava de bola no meio da roça, negócio de rua, dessas coisa assim, de ir pros povoado; a gente nunca teve essa liberdade não. Sempre era nós com nossos irmão: nós era muito unido dentro de casa... a gente se unia; logo

não tinha colega pra gente brincar, só era a gente mesmo. A gente brincava de pular corda, capitão, macaco (um tal de macaco que tinha), baleado, bandeirinha. Tinha muita coisa assim pra gente brincar. Tinha uma tal de boca de forno, tinha três-três passarás. Hoje em dia, o pessoal não tem essas brincadeira: as brincadeira é só as porta de bar. Mas antigamente era muito divertido na roça.

Tem uma coisa da infância que eu não esqueço: a dificuldade pra estudar. Eu mesma comecei com sete anos com minha vó, porque ela me alfabetizou em casa. Era muito difícil porque a gente tinha que trabalhar na roça e não dava tempo ficar indo pra escola. Com sete anos, eu comecei a ir pra escola na casa de minha vó; nesse tempo, não tinha escola... assim escola pública.. aí minha vó começou a ensinar a gente, na casa dela, pertinho de lá mesmo; a gente ia andando, pertinho. Ia nós todos os irmãos, os vizinho também. Nós fez a alfabetização lá. Ela ensinava naqueles ABC, que tinha as letras, as consoante aí formava; tinha palavra pra gente ajuntar pra formar; tinha as letras pra gente formar palavra que nome dava. Hoje nem existe mais esses ABC. A gente nem sabia pegar no lápis ainda; aí ela fazia um buraco no papel; aí tinha umas letrona do ABC; aí ela colocava em cima assim as roda, cortava os números, porque era pra gente aprender em letras e aprender em números. Aí depois, quando a gente foi ficano mais espetinha, que a gente não escrevia; a gente passemo a estudar na Jibóia – aí já foi na 1ª série. A escola da minha vó era na casa dela mesmo, casa comum mesmo; a gente sentava na mesa, cadeira... não tinha quadro; era somente ela ditando, só trabalhava com ABC. Tinha caderno, a gente escrevia; tinha caderno, lápis, borracha, mas era só com o ABC mesmo. Ela ensinava também a fazer conta: tinha tabuada; ela ensinava a tabuada. Na hora de merenda ela rancava a goiaba, um bocado de coisa e dava pra gente comer. ERA BOM DEMAIS! O recreio ela dizia: "Vão, vão brincar uma horinha, vão descansar, depois vocês volta." Aí depois ela dizia: "Tá na hora!" E balançava uma latinha de zinco pra gente vim. A gente levava o caderno pra ela escrever a letras bem graúda; pra de lá a gente vim pra casa pra vê se a gente acertava pegar o lápis pra cobrir. Ela falava: "B o bu, le é lé, BULE". Quando eu fui já pra escola pública, eu já sabia as letra – minha alfabetização foi feita assim. Minha vó também contava histórias pra gente, e eu sempre gostava das histórias, ficava pensando nos personagens, de assombração; então, eu gostava muito... isso fora lá da escolinha dela, na escola era só o ABC, as conta. Assim, mesmo sem formatura, eu aprendi a ler, a gostar de ler com minha vó que me alfabetizou, que dizia que a leitura era importante pra nós. E foi ela que fez eu lê pela primeira vez.

Da casa de minha vó, eu fui pra Fazenda Jibóia fazer 1ª série: eu estudei 1ª, 2ªe na 3ª eu já fui pro povoado do Roçadinho, nós estudava lá no Roçadinho.Quanto tava se acostumando com uma escola, ia pra outra porque não tinha como continuar na mesma, pra os estudo ir melhorando. Pra escola do Roçadinho, a gente ia de a pé: era meia hora de relógio que a gente gastava... a gente estudava a tarde; a gente trabalhava até onze horas, aí a gente ia pra casa tomava banho. Quando dava dez pra meio-dia, aí a gente ia, na perna, num sol quente, ia eu, meus irmãos, uns vizinhos, primo. Menina, quando era de tarde quando a gente vinha... logo a gente almoçava cedo; antigamente não era as coisa que tá tendo hoje tudo de fartura, que não era mesmo. Eu quero dizer assim... não era que nem hoje que as coisa era tudo mais fácil, como é que diz... antigamente era carne, farinha e feijão; hoje em dia as coisas modificou mais os alimento. A gente não tinha negócio de merenda; aí a gente ia pra escola... menina, quando a gente vinha de lá pra cá, era uma fome no caminho... a gente comia tanta folha de imbu no caminho. Ela ((professora)) sempre soltava a gente quatro e quarenta – era até cinco hora –, mas a gente ela liberava mode horário pra gente vim de lá, e a noite não tomar a gente no caminho. A volta - tirando a fome - era divertida, porque a gente atacava os pés de imbu que achava. Fazia brincadeira com os outros que ia, pegava coisinhas do mato pedrinha... até passarinho, às vez, os menino pegava pra levar pra casa pra criar, pra brincar, sei lá. Aí no Roçadinho, já foi mais diferente: já foi mais avançado. O mais diferente lá era matemática, porque a professora que eu estudei a matemática, ela puxava mesmo... fazia a gente aprender de verdade. A gente sentiu um pouco de dificuldade, mas a professora que ensinou a gente lá ela foi nota mil, foi a 3ª e a 4ª, que eu estudei lá.

Depois da 4ª série, em 86, eu fui pra rua, estudar em Serrolândia; estudei lá no municipal, a 5ª série. Eu sei que foi difícil porque não tinha transporte nessa época: a gente ia a pé, a gente gastava quarenta minutos agora nós era pé quente mesmo. A gente estudava a noite porque a gente trabalhava durante o dia na roça. Tinha vezes que a gente ia com as meninas da fazenda Jibóia que estudava lá também, quando terminava cedo aí a gente vinha a pé; aí chegava onze, onze e meia em casa, aí nós achou difícil. Aí eu comecei, me matriculava, no meio do ano não guentava, aí desistia. Eu sei que de 86, eu me matriculei umas três vezes e não consegui. Eu falei: "Ó, sabe de uma? Eu não vou guentar estudar e trabalhar na roça. Então eu vou parar de estudar: ou uma coisa ou outra".

Eu sei que os pais da gente tinha esse negócio "VAMO TRABALHAR! VAMO TRABALHAR!" – não tinha essa prioridade que os pais tá dano pros filhos hoje: o filho vai

estudar. Hoje em dia, tem de tudo: é transporte, é coisa de... vem verba de governo, e antigamente não tinha nada disso: a gente quebrava licuri e fazia tudo pra gente comprar lápis, borracha, livro, caderno; já hoje em dia tem criança aí que a gente vê que os pai adula pra ir pra escola e não quer nada da vida. Já eu queria ter antes dessa infância que o pessoal tem hoje pra estudar que talvez eu não tava arrependida de ter parado meus estudo tão cedo. Eu também sentia dificuldade no colégio porque passava muita atividade; então a gente trabalhava o dia e não tinha tempo de estudar. Quando era tempo de prova, teste, alguma coisa assim, a gente não tinha tempo de estudar, e a gente começou a não tirar notas boa; aí a gente desistia na 1ª e 2ª unidade, "Ah, eu não vou passar de ano, eu vou desistir porque é muito difícil e tal e não tenho tempo pra estudar". E por isso a gente parava de estudar. Eu mesmo parei cedo, eu avancei e depois eu parei. E aí depois que eu desistir uns anos, eu fiquei só trabalhando na roça. [...] Aí quando eu casei com vinte e sete anos, meu esposo sempre falava: "Fôr, por que tu não vai estudar?". Eu achava difícil tomar conta de casa, trabalhar na roça e estudar. A lida da roça era grande. Eu sempre dizia: "AH, NÃO! DEIXA OS MENINO CRESCER! DEIXA OS MENINO CRESCER!". Aí quando foi agora, ele insistiu. Assim ele sempre falava: "Oh, tu estuda, que tu tá perdendo alguma coisa, e tu vai se arrepender mais tarde." Eu sei que ele me deu muita força, não foi desses que fica exigindo "Ah, pra quê mulher estudar?" Sempre ele me deu uma força, mas eu achava difícil, tinha medo de eu estudar e não passar de ano. Aí quando foi agora me deu aquela... eu tomei a força que ele tava me dano. "SABE DE UMA? EU VOU ESTUDAR!". E esse ano, comecei a estudar e peço a Deus que não quero desistir. Eu tô estudano 5ª e 6ª, no EJA, porque a minha idade tá avançada; eu acho que é mais uma prioridade pra eu avançar mais um pouco. E eu gosto do EJA.

O fato de ser da roça eu senti um pouco de dificuldade quando a gente chega lá ((escola da cidade)), porque eles tinha um dizer assim, que alguma coisa que aparece assim, vamos supor, um quadro rabiscado, uma parede rabiscada "Ah, é o pessoal da roça, é os tabaréu da roça". Tinha esse dizer que era os tabaréu da roça. Lá mesmo, na minha sala, tinha esse ditado: "É... os tabaréu da roça". Tudo que aparecia dizia que era os tabaréu da roça que fazia. Eles tinha também a crítica que o pessoal da roça não sabia falar; só quem sabia era o pessoal da zona urbana. Então teve muita assim... difícil assim a gente unir uns colega com os outro... os colega da zona rural com a zona urbana. A gente fica separado no começo: o povo da roça com os da roça e eles ((alunos e alunas da cidade)) com os grupos dele mesmo.

Esse ano, quando eu retornei pro colégio, em alguma parte, eu senti dificuldade, porque quando a gente passa um tempo... Parei em 86 e voltei agora, passei vinte e seis anos sem estudar; então a gente, pra ler e escrever não, porque eu sou engajada na comunidade, aí sempre eu tô lendo, tô escreveno. Em casa, eu escrevo, eu faço algumas coisas assim pros menino, não é bem não porque eu não sou bem chegada pra ler e escrever. Mas só meu português assim, que tem hora que eu disse: "Eu vou estudar porque tem umas palavras do português que minha língua não dá pra falar... eu vou estudar, que é pra mim saber, se tiver alguma palestra, alguma coisa assim, eu saber conversar direito, pra não chamar os tabaréu da roça. Aí, como é que diz, das coisas que eu aprendi, no caso... eu esqueci um pouco porque tem muito tempo, porque quando a pessoa começa assim na etapa da 1ª até ir a frente, aqueles assunto sempre vai aumentando, não vai diminuindo. Tem alguma coisa que eu lembro ainda quando eu estudei na 4ª série, mas tem outras que eu tenho que estudar bastante mesmo pra mim lembrar. E hoje eu vou de ônibus: não é todo dia que o ônibus vem, mas eu moro mais perto agora da cidade; então a gente vai a pé; tem um grupo aqui que estuda à noite. A gente vamo de a pé e volta a pé também, chega em casa dez, dez e meia. Mas aí é mais tranqüilo, porque antigamente eu tinha aquela de levantar cinco horas da manhã pra mim ir pra roça. Hoje em dia é mais livre, no caso, o esposo não pega no pé pra negócio de roça não, pra ir pra roça não; a gente vai assim, mas não é aquela coisa como antigamente, que tinha que ir com meu pai dizia tinha que ser pra roça mesmo.

A escola da cidade tem várias diferença da escola da roça: os alunos são mais - tem muito aluno da zona rural também, dos povoados; tem também carteira à vontade, tem material de coisa de escola, tem à vontade. Antes na roça não tinha livro, essas coisa. A gente não tinha que comprar e não tinha condições pra comprar que era caro. Era só em negócio de apostila pra gente ler, ali era difícil. Agora tá mais fácil o estudo na cidade. No Colégio em Serrolândia, só o que lembra da roça é a natureza, em ciência, sempre a ciência fala da natureza que mexe com coisa da roça, né? A diferença é que o homem destrói e a natureza que Deus faz ninguém pode destruir.

O estudo de hoje é diferente, no caso é mais desenvolvido do que antes de um tempo atrás que eu estudava; ninguém sabia esse negócio de tecnologia, agricultura, essas coisas assim não tinha antigamente. Era só negócio de só pegar pelo livro e quase ninguém, como é que diz, sabia de nada pra passar pra gente, como coisa da natureza, que hoje a gente tá veno aqui que o mais que tá acontece no nosso Brasil é a destruição da natureza, né? Que faz parte do

ambiente e faz mal pro ambiente porque sem a natureza a gente não vive também. Faz parte da vida da gente a natureza. Quando eu terminar os estudo, se Deus me abençoar, eu quero ser uma pessoa que eu possa ajudar alguém, assim se alguém chegar assim, "Fôr e isso aqui?" e eu saber juntar mais ela e a gente resolver o problema. E aí eu espero que a escola me ajude nisso, a eu ter, como é que diz, uma disciplina pra eu saber o que eu quero de minha vida, se vai ser juíza, advogada, professora, alguma coisa assim. Fazer como o outro, meu sentido é ir pra escola pra eu ser alguma coisa, alguém na vida. E hoje eu vou pra escola porque eu decidi mesmo, não sou obrigada de ninguém.

A diferença do que eu aprendi com meus pai e com a escola é muita porque antigamente, até pra falar com a gente, era estúpido. Meu pai e minha mãe mesmo era muito ignorante: só falava tudo com aquela rupidez com a gente... aquela coisas mesmo grossa, e hoje em dia não: os professores é tão paciente com a gente, começa a dar risada, um começa a falar coisa e eles: "Psiu!!! Pára". A paciência na forma de ensinar é totalmente diferente dos meus pai. Assim, a educação que os pais da gente ensina a gente ser educado. Meu pai era daquele tipo de homem ignorante, mas eu aprendi muito com ele, porque papai dava MUITOOO, como é que diz? Ele não era desses pais que se fosse uma coisa pra gente fazer errado, ele não tinha negócio de encubrir; tudo dele era pra ser direitinho, ele não gostava nada mal feito, se um menino malinasse numa coisa, assim de fora, ele vinha saber se era a gente. Papai era daqueles povo de carrancismo, se ele deixasse alguma coisa pra gente fazer e ele chegasse e não tivesse feito a gente apanhava, ele batia de verdade e dizia: "Olhe, eu não tô criando vocês que nem meu pai me criou". E sempre a gente foi obediente. Ele já contou pra gente que uma vez a mãe dele colocou uma comida pra ele comer; e ele fez assim com o pé que não queria, e o pai dele deixou ele dois dia com fome, não deu comida. Com a gente, ele nunca fez isso não, porque sempre a gente tinha medo; bastava ele olhar pra gente com aquele olho feio e nós ficava com medo de apanhar. Aí meu pai ensinou a gente, onde a gente vê uma coisa, a gente deixava. Se a gente chegasse com um brinquedo em casa, papai perguntava onde a gente achava; se a gente pegava uma boneca e dizia que era das menina: "Quem foi que lhe deu?" Ele ia lá saber, papai era assim. Sempre mainha gostava mais de tapiar a gente; às vez, a gente fazia o mal feito, sempre quando era na seca tinha algum tanque com pouca água e aí a gente vinha da escola e aí nós inventava: "Vamos pegar peixe!" e aí nós caía no tanque dos vizinho e espatifava a água todinha. Quando chegava em casa, que a mulher ia dá queixa, mainha dizia: "José vai dá uma surra em vocês" e a gente pedia: "Não mainha a senhora não conta a ele não". Ela mandava a gente lavar a farda e não contava a ele não porque ela sabia

se contasse ele batia na gente mesmo. Eu conheci só a avó da parte de minha mãe, meu pai ficou com sete anos quando os pai morreu. Com doze anos, ele tem quatro irmãos e ele que tomou conta. Com doze anos, ele tomou conta da família e casou com dezesseis e minha mãe com dezoito. Antigamente quando um tava conversando, se o menino passasse no meio, AVE-MARIA!!! Bastava ele ((o pai)) passar um rabo de olho pra gente, na hora que aquela pessoa saísse tinha na certeza que ele chamava no quarto, era puxão de orelha, era puxão de cabelo, era alguma coisa e ele reclamava mesmo. E, hoje em dia, tá mais comum; o pessoal hoje em dia não tá mais levano essa coisa a sério... como é que eu quero dizer... assim de todo esse respeito que o pessoal tinha antigamente, era tudo ignorado e hoje não.

Tem diferença também na forma de falar de meus pai com o da escola. Aqui na roça, o português é outro: tem diferença na forma de falar de meus pai com o da escola, sempre as palavras são diferente, que nem eu falei que meu português sempre é mais fraco, pra baixo do que alto. Eu acho que a escola modificou do que eu falava, no caso, eu acho assim as palavras, como "Menino tu troxe isso aqui?"... alguma palavra assim que o certo é "trouxe". Eu falava "troxe, truxe" "Menino, tu botou isso aqui! Menino, cadê isso daqui? Tu tirô daqui e botou na onde?". Hoje em dia, a gente vê que é colocou aonde e tal, é totalmente diferente. E isso eu descobri na escola, no colégio em Serrolândia. Porque aqui na roça a gente tem outra forma de falar, sabe? É uma forma assim sem muita preocupação com regra, essas coisa, a gente aprende falando com os outros e aí vai repetino a forma de falar. A fala aqui é como as outra coisa que a gente aprende assim de pai pra filho, sabe? Igual plantar, coivarar, assim. A gente vai ouvindo os mais velho e aí vai falando como eles, vai pegando os costume da fala mesmo e pra gente é certo; a gente só descobre que fala errado na escola.

Eu fui estudar na cidade, na 5ª série, porque na zona rural não tem, foi por falta de opção porque lá só tinha até a 4ª. Agora, mesmo estudano na cidade, meu jeito é sempre esse, não mudo não com a escola. Tem gente que porque mora na cidade, às vezes na vida financeira é até pior do que a gente, mas porque mora na cidade, aí quer botar aquela posse de dizer que pode mais, que tem mais poder do que quem mora na zona rural. Eu vejo diferença do povo da roça do da cidade é o jeito de falar, aquele rompante assim que é da cidade, só no dizer que é da cidade, eles acha que sabe mais do que os da roça, agora na maneira de se vestir, de andar... essas coisas é tudo igual hoje.

Minha experiência no Colégio estadual, nos primeiro dia, foi difícil; os colega diferente... daqui que eu fosse pegar nova amizade... foi difícil a amizade. Os professor também, que tinha vários professor (parece que era cinco professor nessa época... cinco ou era seis), porque na roça só era um só. "Meu Deus do céu, pra cinco, eu vou sair de baixo. Eu não vou pra escola não." Eu achava difícil, pra mim era difícil! Aí eu me senti tão perdida lá... "MEU DEUS DO CÉU!" Agora, no Colégio Estadual eu nunca tive crítica dos colega por causa da roça não. E agora, hoje me sinto melhor; como diz o outro... já me acostumei, tinha mais amizade; os colega da minha sala já era colega sem ser de sala de aula, e juntou aquela coisa de já ser colega por fora da sala de aula e agora ficô mais fácil. A escola da cidade não mudou meu jeito de ser não. Não me mudou em nada. Até a minha forma de falar continua o mesmo ainda, não deu pra pegar ainda o português correto não. A escola da roça ajudou a escrever; ler, que eu comecei na zona rural... desenhar, pintar... essas coisas assim.

Eu tenho um engajamento na comunidade, sou da comunidade mesmo. Eu sou tesoureira e faço parte da liturgia, é da igreja Católica. O que eu tô aprendeno no Colégio, eu acho que serve, porque como a gente aqui no povoado, na zona rural, a gente tem associação; é muito importante (como é que diz) participar dessas coisas. Meu esposo também, ele participa dessas coisas, assim da agricultura, apicultura... Aí sempre uma coisa; duas coisas é mais do que uma, né? Juntando uma coisa com a outra, dá pra gente entender melhor. Eu tenho vontade de me formar, porque eu acho assim que é mais fácil pra vida financeira da gente... arrumar um serviço... a pessoa tem mais experiência pra fazer um concurso; facilita bastante na escola, a gente escuta os professor dizer que a gente precisa ser alguém na vida, ter um futuro melhor que o da roça. E pra isso tem que aprender a ler, falar direito. Estudar muito. Agora, quando eu me formar, eu não tenho vontade de sair daqui ((roça)) não; por enquanto não. O meu futuro (eu penso assim), eu ter um bom trabalho, assim um concurso pro Estado, pra professora, eu não tenho muita vocação não, eu não tenho paciência. Eu penso pra ser secretária, uma coisa assim... pode ser do colégio. Vamos sipor: cesta do povo, que faz parte do governo; posto, alguma coisa ni posto, assim... tanto faz trabalhar na cidade como trabalhar na zona rural; só se Deus mesmo vê que eu tenho que sair, né? Não é meu sonho sair daqui não. Eu hoje já tenho vontade de deixar o serviço da roça, porque é muito cansativo; a gente já tá mais pra idade... é muito cansativo mesmo; só essa coisa de plantar e colher e vender pros zôtros... já prato pronto.

Minha vida no trabalho foi que nem eu falei: desde sete ano que a gente trabalha na roça. Foi passano o tempo, eu aprendi muita coisas: eu já capinei, plantei, colhi também, já trabalhei ne roça. A gente plantava milho, feijão, andu, mandioca, maniva, como diz eu, porque mandioca a gente não planta: planta o pau, que é a maniva, pra dar a mandioca, magalô. De tudo a gente plantava: aimpim, batata... tudo assim a gente planta. Aí eu aprendi muitas coisa mesmo: fazer beiju, quebrar licuri... Agora com os animais, pouca coisa: eu não aprendi tirar leite, essas coisas assim... Crio galinha, porco; tenho aí no quintal porco, galinha... tenho até um carneirinho que o menino ganhou no bingo. Quando eu era pequena, a gente trabalhava pra o pai da gente e pra nós mesmo. Uma vez mesmo, quando foi pra eu estudar no municipal, (ele não tava em casa – meu pai) juntou eu e minha irmã mais velha... Ela falou assim: "Ô Néa, vamo rancar aquela mandioca". A gente tinha casa de farinha naquela época. " Vamo rancar aquela mandioca e vamo fazer dois saco de farinha pra gente vender e pra nós tirar as foto pra nós estudar?" Bem, assim nós fez: nós arrancou, raspemo, cevemo e nós mesmo mexeu, nós mesmo fez dois saco de farinha. Ela pegou o dela, a parte dela e se mandou pra São Paulo (como é que diz?); se mandou ((risos)), assim, como é que diz... se mandou, não pagou a passagem, sabe? "Eu vou é me mandar e vou pra São Paulo mais tio Val; esse daqui dá pra eu levar pra eu não ir de mão pura no caminho, que mainha não vai me dar mesmo". Aí ela se mandou e eu peguei o meu e fui tirar as foto, comprar as coisas do colégio, comprar a farda, eu sei que deu e foi nós mesmo que fez. Quando ele chegou: "Quem rancou a mandioca?" "Foi eu e Néia". "É mentira". "FOI! NÓS BOTÔ FOGO NO FORNO" . Issó foi em 86; eu tinha quinze anos.

Na adolescência, a gente trabalhava também, a semana toda. O sábado e domingo era em casa mais: lavava roupa, arrumava casa, varria terreiro. O terreiro era enorme; descia aquela casa de farinha na cancela; ali era tudo varrido, eu e minhas irmãs varria tudinho, cuidava bem. Hoje em dia que a gente deixou mais, mas era bem organizado antigamente. Sempre toda vida nós gostou de nossas coisa tudo organizada, nós varria com vontade mesmo. O povo da Jibóia passava e dizia: "Êta que as menina, menino, deu uma caprichada no terreiro hoje, viu?... até o caminho, elas varreu a estrada". Pra mim, a roça faz parte de mim, não é só uma questão do lugar: é que parece que fica entraiado na gente tudo que a gente vive aqui. O pasto, o terreiro, a roça... tudo tem história da gente. Você anda pelos lugar... é como se fosse um filme: você tá lá no pé de feijão, na mandioca, no milho, no terreiro varridinho, na cerca. O varandado sempre serviu pra gente conversar com as amigas. Quando papai não tava lá, era ótimo,

porque a gente falava o que tinha vontade; era o lugar de namoro, também porque era o lugar melhor da casa pra ficar. Via a lua, as estrela... tomava um arzinho, ficava mais livre.

Com o passar dos tempo, continuei trabalhando na roça; aí no caso, eu casei em 97 e aí eu já trabalhei mais pouco. A gente tirava, ganhava, fazia assim: a pessoa rancava mandioca pra lá, pra nossa casa de farinha, nós mesmo que era as trabalhadeira, eles não colocava outras pessoa; aí então o que a gente fazia era da gente mesmo; agora sobre a roça era só pra o custivo de dentro de casa. Às vezes, quando tinha muita, naquela época, era as coisa mais de fartura, de roça, dava melhor; então ele vendia e pegava dava algum dinheirinho a cada um, mas não era muito pra fazer algum álbum grande, era coisa mínima mesmo. Agora a gente trabalhava pra gente mesmo: tirava tapioca e a gente vendia tapioca, eu não vendia nada na feira. Só minha irmã, Giné, que vendeu andu uma época. A gente gostava muito do trabalho da roça, e hoje acho que é porque hoje em dia já tô mais na idade, hoje eu vou a pulso. Agora, quando era criança, eu sempre gostei, sempre dizia lá em casa: "Quem fica? Quem vai pra roça?" Eu era a primeira que gritava da cama, eu já levantava logo: "ÓIA, EU VOU, EU NÃO VOU FICAR NÃO." Eu não gostava de negócio de pé de fogão. A gente dividia: uns ficava a semana; outras ia outra; uns ficava em casa, e outros ia pra roça; sempre era dividido. Eu aprendi o serviço da roça com meu pai e minha mãe e meus irmão mais velho também. Eles ia fazendo, a gente olhando, sempre a gente ia mexendo até que ia aprendendo de verdade, aos pouco. Até na enxada eu peguei.

Na comunidade é (como é que diz) é muito importante que a gente luta em união, né? um ajudando o outro. Eu sou secretária; secretária não, menina: tesoureira da comunidade de Boa Vista. Sou tesoureira e faço parte da liturgia, da igreja Católica. A liturgia é celebrar os domingo, que nossa comunidade é assim: cada domingo tem duas pessoas que fica com a parte da liturgia. Eu sou associada da associação daqui, Associação de Boa Vista - Associação Comunitária Rural dos Moradores de Boa Vista, aí eu sou a 2ª secretária da associação e sou associada também desde 2000. É desde 2000 no sindicato; faço parte do sindicato dos trabalhador rural, sou associada também lá. MENINA! A associação assim a gente se reúne pra gente decidir o que a gente quer pra nossa associação pra ajudar os associados, só que ainda não tivemos ainda lucro nenhum, mas sempre a gente fica tentando buscar alguma coisa assim, algum trabalho, algum serviço pra gente (como é que diz?) ter mais lucro do que roça, não deixar a roça de tudo, dividir, no caso. A gente tem vontade de montar uma (como é que fala?) Polpa de fruta - tipo uma fábrica assim de polpa de fruta,

onde todo mundo da associação participe. Na verdade, tem duas; no caso, pra vê se sai, a de doce e a de polpa de fruta, como se fosse doce de banana, doce de goiaba, assim essas coisa assim. A gente tem essas duas questão, pra vê se Deus ajuda que o governo ou o presidente, seja lá o que for , labore e dê certo. A associação tem tudo estatuto, a associação é toda... A reunião da associação ficou agora de dois em dois meses, que antes a gente reunia, toda vez todo primeiro sábado do mês, aí ficou sem assunto, aí ficou de dois em dois mês a gente reuni. Lá eu sou associada e também sou a 2ª secretária. Quando a minha cunhada não pode ir, eu substituo no lugar dela; e, no sindicato, sinceramente, eu só fui numa reunião sozinha – lá só sou associada e pronto.

E foi assim que eu aprendi muitas coisa na roça que não aprendi na escola: rodar bicicleta eu aprendi na roça, vamo sipor... cozinhar; eu aprendi na roça ter as coisa tudo em ordem, como eu quero dizer, ter cuidado com a roupa, como alguma coisa assim; aprendi isso na roça. Quando eu fui pra escola, já sabia da organização. O rigor do meu pai me ensinou a ser educada, ser alegre; os horário também: o fato de morar na roça, ter cuidado com o horário, acordar cedo e ter aquele horário certo, isso aí eu aprendi muito. E antigamente não tinha esse negócio de relógio, nem rádio. Quem tinha rádio antigamente era o mais rico da cidade, não tinha nem isso antigamente. Na minha infância, não tinha rádio nem relógio. Então a gente era pela sombra: a hora que tava na roça, a hora de ir pra escola. Na beirada da casa lá, foi um senhor lá com relógio, e a gente procurou um gentão mesmo (nem lembro mais nem quem foi): "Fulano, que hora é essa?" Ele: "Tal hora". Aí nós pegou um pau, "nós vai marcar aqui, ó, essa sombrinha aqui, é nosso relógio. Quando essa sombra tá aqui, é hora de nós ir pra casa, tomar banho pra nós ir pro colégio". Que era onze e quarenta. E meio-dia a sombra tá retinha com a gente; a gente fica em pé no meio da roça, e a sombra fica em cima da cabeça da gente; como diz o outro, dá sombra é de tarde: é quando o pôr-do-sol tá bem vermelho, e quando o sol também tá nascendo de manhã, a gente diz: "Êta, o sol vai ser quente hoje, vamô logo pra roça cedo, porque hoje é só até meio-dia. Passou de meio-dia, a gente não fica mais na roça" mode o sol, da temperatura do sol, que fica quente. E quando o céu ficava todo escuro e formava aquela nuvem escura, sabia que ia chover. E a barra vermelha, a gente se localizava pra o nascer do sol. Outra coisa era o remédio caseiro: quando a gente tava com dor de barriga, não tinha negócio de farmácia não: "vai ali e pega pau de rato" – chamava pau de rato – "ou pega raiz da caiçara" e fazia o chá e a gente tomava; a imburana também... a folha da imburana; pra tosse, a gente tomava cebola com alho e mel, tudo feito em casa mesmo. Antigamente não tinha isso de médico ou remédio de farmácia; era mesmo coisa caseira

mesmo. Quando o menino tá pra nascer dente, antigamente o povo dava chá do cansanção pra nascer dente rápido... essas coisa toda foi coisa de roça mesmo. Faz xarope de várias coisas do mato: folha de pinha madura, folha de manga espada, folha de tal do manjericãozinho do mato... essas coisa tudo fazia xarope e tomava. Pra tosse braba, também fazia o chá do coisa de sinzal: colocava em cima da chapa, espremia, saía uma aguinha e a gente tomava. Eu já tomei pra tosse braba. E hoje eu deixei de usar essas coisa é só na farmácia, tem deles que nem resolve... a gente só faz gastar o dinheiro. Eu acho que hoje tá assim por causa da sabedoria, eu acho que hoje o conhecimento, no caso, uns foi buscando longe que aqui não tinha uns ia pra Salvador, outros pra Feira, então trazia pra cá ((Serrolândia)) esse remédio da farmácia. Esse remédio da farmácia, no caso, foi trazeno, trazendo, trazeno e veio farmácia aí pra Serrolândia, e o povo foi esparamano, esparamano... eu sei que deixaro mais de mão esse negócio de remédio caseiro. Agora eu não deixei de tudo não, esse menino... Meu menino mesmo de nove anos, ele tinha bronquite asmática; começo de bronquite asmática – eu curei com xarope do abacaxi, o mel, o São Caetano, que é do mato, e a cebola branca. Eu fiz um xarope e dei a ele e, graças a Deus, curou melhor do que o remédio da farmácia... tive resultado. Aqui na roça tem muita reza também pra curar de mau olhado, ventre caído, espiela caída, tem reza pra tudo. Os mais velho sempre tem as folhas, as rezas certa pra muita coisa. E DÁ CERTO, VIU? Tem muita gente que já foi curado assim com as rezadeiras daqui da região. Não é todo mundo que reza não, tem as pessoa certa e que consegue resolver com as reza os problemas que tem de saúde. Até animal recebe reza.

Na cidade grande eu já fui em São Paulo, e em Salvador só passear: eu passei nove mês em um e sete no outro, não fui pra morar definitivamente não. Eu achei muita diferença a poluição... essa coisa assim... é muito agitado, tem negócio de metrô, ônibus, essas coisa assim... tudo tem que pegar metrô, ônibus; então ali tudo é agitado mesmo, muito corrido. Ninguém é descansado que nem aqui, vai em Serrolândia de pé, vai não sei aonde e lá não, tudo tem que ser em cima, na base do relógio, não pudia perder nem cinco minutos. Eu tive muita dificuldade lá; por isso, que eu não fiquei ((risos)). Essas coisas assim... achei muito agoniado, muito agoniado. Já em Serrolândia, é mais fácil a gente, no caso assim, ir no posto, ir no hospital, ir no correio, no sindicato, no supermercado, que nesse lugar grande faz medo a pessoa sair até pra ir no shopping em alguma coisa assim, né? Porque pra negócio de roubo é o mínimo que tem e aqui não; aqui é mais tranqüilo, a gente se sente mais à vontade. Aqui, em Serrolândia, eu só não consigo resolver negócio no Banco, não sei não. Já me mandaram eu fazer isso, mas só que eu nunca aprendi não, não sei fazer nadinha no banco. Só uma vez

que eu fui lá dentro, lá, mas foi a menina mesmo que fui pagar uma prestação, pra depositar um cheque, só cheguei lá e dei a menina: "Quero depositar esse cheque aqui", e ela botou. Eu não tenho muito conhecimento com esses negócios de computador não, até no banco, eu não consigo mexer nas máquinas pra resolver as coisas pra mim não; quem faz tudo é meu marido mesmo. Ele já fala comigo: "Tu tem que começar a mexer porque uma hora eu não tô em casa, e tu tem necessidade e tu não vai saber". Eu fico com esse depois e nunca tive, assim: vamo agora pra colocar pra eu digitar. Mas, eu sei me virar em outra coisa. Como participo da comunidade, dos projetos a gente sempre tem conhecimento sobre outras coisas, mas eu sei que o computador ajuda muito. Em Serrolândia minha dificuldade é no Banco. Em Jacobina, eu também resolvo na receita, negócio de tirar CPF, no INSS, alguma coisa assim, no hospital, eu não preciso de acompanhante não.

Minha história é isso: às vezes eu nem sei direito quem eu sou hoje, porque a gente vive lá e cá, assim faz um pouco de tudo. Eu sou uma mistura da roça com a cidade. Fico sempre lá e aqui. É assim sempre. E é isso! História a gente tem muita. A história na roça nunca acaba, tem sempre história pra contar.

Foto 03 - Jucivalda, na Fazenda Várzea dos Patos, em 05/08/07.

HISTÓRIA DE VIDA Nº 04 – MARCELO

Eu sou Marcelo (nome de artista na época); quem escolheu foi meu pai. Ele me deu esse nome com o nome dele Marcelo Moreira; pra mim, isso foi importante pra minha vida, porque eu podia não ter tido esse nome e não ter tido a chance de ter essa família, de ser quem eu sou hoje porque meu pai me arrumou fora do casamento, e eu não conheci minha mãe de verdade; fui criado por minha mãe-madrasta. Eu nasci na roça, na Fazenda Gitirana, fui criado lá na roça. Estudei lá também. Meu pai me arrumou fora do casamento, e eu fui criado e moro com minha mãe-madrasta. Tenho duas irmãs só por parte de pai; elas mora em Feira de Santana Hoje eu convivo só com minha mãe adotiva, só que eu considero como mãe, que meu pai morreu tem três anos. Eu não conheci minha mãe não. Eu sempre morei na roça, minha vida toda. Hoje eu tenho dezoito anos e sempre morei lá.

Eu nasci e me criei na roça, a infância foi sempre na roça. Eu gostava de beber leite de cabra, comia cambreche, um leite tirado do peito da vaca, cru com farinha. Eu brincava sozinho, não tinha irmão. Eu tenho irmã, mas não morava lá. Eu brincava de curral, curralzinho com licuri, búzios, montava em cavalo. Tinha vizinho, mas eu não saía. Fazia muita travessura também. Vinha pra feira; meu pai me trazia sempre. Eu lembro que uma vez pai mandou pegar um cavalo; cheguei lá, e o cavalo tava enganchado; eu fui tirar o pé para desenganchar... e levei um coice! Abriu minha cara e caí desmaiado... quase morro.

Minha infância na roça foi maravilhosa, brinquei de muitas coisas: brinquei com cavalo, com boi, com bezerro. Quando eu era pequeno, eu era muito danado. Eu lembro que, quando eu fui pra escola, um dia eu botei um sapo dentro do filtro e depois descobriro. Quando eu era pequeno, eu trabalhava na roça muito pouco, que meu pai não deixava eu trabalhar não. Eu prendia os bezerro, ajudava a tirar o leite, desde os seis anos. Com dez anos, eu já tomava conta de um curral sozinho. Eu plantava também, plantei muito com meu pai: feijão, milho, mandioca; colhia também, ia pra casa de farinha. Acordava cedinho, sempre acordei cinco horas da manhã e dormia sete horas da noite, trabalhava até o sol ir embora.

Minha primeira escola foi lá pertinho mesmo de casa: eu comecei com seis anos. Ia de jegue todo dia. Lá tinha livro; a professora fazia as letra com tracinho e botava pra gente cobrir os nome, os número. Minha primeira professora foi Célia. Minha primeira série foi no Alto do Coqueiro, lugar onde eu nasci mesmo. Eu continuava indo de jegue até a quarta série. No

recreio, tinha merenda lá, e a gente brincava de bandeirinha, esconde-esconde, bola. ERA LEGAL! Eu nunca repeti de ano, a escola como eu era pequeno eu não lembro muito não, mas eu acho que foi boa. Eu comecei a estudar numa escola onde era tudo misturado. Eu lembro que lá era tudo misturado: primeira, segunda, terceira, quarta..., tudo misturado. Era uma mistura mesmo: grande com pequeno, gente que já tava lendo com gente do ABC ainda. Eu saía no início sem saber direito quem eu era, que série eu tava, com tanta mistura, quando alguém perguntava em que série eu tava eu dizia que tava fazendo uma lá da roça, uma mistura. ((risos)). Eu sempre lembro disso porque eu estudei assim desde o começo até sair da roça. Eu estudava pertinho mesmo de casa, eu comecei com seis anos; ia de jegue todo dia.

Eu nunca repeti de ano: eu não podia repetir senão demorava mais tempo naquela escola ali da roça, e eu tinha vontade de ir pra escola da cidade, então tinha que passar de ano. Tinha outra coisa que eu lembro muito do primário na roça, que foi os castigo; a professora colocava todo dia de castigo, botava milho pra eu ficar de joelho em cima, me batia com régua de madeira, era de lei isso. Eu já ia pra escola sabendo que ia ter castigo. Como eu era pequeno eu não lembro muita coisa da escola da roça não, mas eu acho que foi boa, só tinha de ruim mesmo os castigo e porque era atrasada, misturava série, os grande com pequeno, era escola de matuto mesmo. ((risos))

Minha quinta série, eu saí da roça, do Alto do Coqueiro, e fui estudar em Feira de Santana. Senti muita dificuldade porque o ensino lá é mais evoluído; cidade grande, tudo é diferente. Além disso, quando eu cheguei em Feira, no começo eles tinha preconceito porque eu falava errado. Teve um dia que as menina tava cochichando, me riliando e eu falei assim: "Tão falando deu aí, é?" e cairo na risada, e eu fiquei triste, com vergonha; aí logo, logo eu aprendi a falar. E falava das minha roupa também, chamava minha calça de "enforca-gato", porque era apertadinha a boca, porque na época era já folgada como eu uso hoje. Meu estilo antigamente era outro... de tabaréu mesmo.

Eu tenho esse estilo, cabelo empinadinho; vem lá de Feira. Antes, meu jeito era outra: eu só andava de bota, calça enforca-gato, camisa manga na mão. Mas quando eu cheguei em Feira, eu me evoluí logo; eu vi logo todo mundo vestido de outra maneira. Eu me evolui, comecei outro estilo de vida, fui mudando. Primeira coisa que eu mudei foi o cabelo, que era pra baixo, era lisinho, meti logo um beque ((corte de cabelo)). Aí agora, quando eu fui comprar roupa, eu mudei tudo. Dei logo fim em toda enforca-gato, dei fim em tudo. Cheguei em

Serrolândia arrasando, com outro estilo. Todo mundo pagou ((achou bonito)). As bota, hoje eu só uso quando vou trabalhar com gado, na roça, mas pra sair não saio não. As enforca-gato não serve mais nem pra eu trabalhar na roça. É feio demais! Eu hoje uso lápis na olho, essa evolução veio agora, não tem nada a ver com Feira. É MODERNO!!! Apesar de ter mudado minha forma de vestir em Feira, de falar, usar tudo evoluído, usar internet, mas minha personalidade e a maneira de ser que aprendi com meu pai continua a mesma.

Depois de Feira, eu aprendi a me vestir, uso lápis no olho, fico todo moderno e, como minha irmã mora lá, eu tô sempre lá me atualizando. Estudei lá dois anos, quinta e sexta, e depois eu vim pra cá pra Serrolândia. Em Feira, eu morei com minha irmã – tinha uns quatorze anos e trabalhava na fábrica de bolsa, manejando uma máquina de cortar cinto. Eu rodava tudo em Feira; por isso, que eu cheguei aqui muito evoluído. Eu fui estudar em Feira, porque meu pai queria um ensino melhor pra mim e depois eu tive que voltar porque eu não me adaptei muito lá. Tive dificuldade mais no trabalho, porque eu tava trabalhando numa fábrica e sair e também eu queria voltar pra ajudar meu pai na roça que ele tava no fim da idade.

Meu pai estudou dois meses. No tempo que ele estudou, você aprendia a ler e escrever e fazer conta e já tava formado. Ele, com dois meses, se formou na escola. O professor pegou e falou: "Você não tem mais nada a aprender". Você ia pra escola quando aprendesse a ler, escrever e fazer conta já tava formado, não as formatura de hoje, mas não tinha mais nada pra aprender e o professor mandava embora. Ele, com dois meses, o professor mandou ele embora, era estudo lá da roça. Ele morreu com 76 anos de idade e eu aprendi muita coisa com ele ((pai)) na roça até cubar a terra e fazer conta de cabeça.

A sétima série eu fui fazer em Serrolândia, no COMAGS, foi muito diferente, porque o ensino é péssimo. Lá em Feira é muito evoluído pelo modo das professora ensinar, tem mais capacidade; logo a universidade é pertinho, só entra professor. Eu fiz sétima e oitava no colégio municipal; primeiro ano, já vim pro Colégio Estadual, depois entrei no EJA primeiro e segundo, porque eu desisti um ano. Aí, quando eu cheguei no terceiro, eu aposentei, tem cinco anos no terceiro, agora é porque eu desisto, eu saio pra trabalhar, nunca perdi, tem histórias também com as meninas. Quando eu comecei a estudar, eu ia pro municipal de pau-de-arara, inclusive o carro atropelou uma mulher e matou, logo no primeiro ano que eu estudei. Todo mundo ficou com medo por isso, todo mundo queria desistir. Todo mundo viu, inclusive eu desci com o motorista, nós foi perto, de noite. O carro passou uma semana sem

vim pra escola porque o motorista teve que correr e ficou sem carro uma semana, aí depois na outra semana veio outro pau-de-arara com a lona coberta por cima. A maior dificuldade pra gente que mora na roça pra estudar na rua ((cidade)) é o carro não vim, chegar no meio do caminho cabar o bujão, também a prefeitura não pagar, e o carro não vem; acontece que é até um dia de prova e o carro pega e não vem, a gente não tem nem como explicar no colégio que ninguém entende.

Eu não acho que tem diferença do pessoal que vem da roça e o da rua ((cidade)) não. Antigamente era, agora hoje não, tá todo mundo igual. Evoluiu demais a roça. Tem uns tapados lá na roça que ainda usa o enforca-gato, mas são pouco. E a fala, às vezes, eu tô assim conversando coisas lá com outros e falo errado porque a gente pega o costume do pessoal da roça, e a gente esquece, mas se eu tiver conversando fora não. Na sala de aula, eu converso muito, mas têm muitos da roça que fica calado, em silêncio, porque é tudo tapado. Ser tapado é ser tabaréu; alguns da roça são tabaréu, tem medo de falar, de se expressar, matuto mesmo.

Na roça, a professora era muito inteligente; eu dei sorte, que foi muito bom! Ela tinha muita paciência pra ensinar a gente; eu acho que não tinha muita diferença daqui de Serrolândia não, só de Feira. Eu tive dificuldade de me acostumar em Feira só no começo; depois fui levando, aprendi a falar normal na escola. Lá tinha preconceito dos colegas, dos professores não. Sem a escola, eu não sou nada, porque hoje eu não me sinto diferente dos outros – eu sou como qualquer aluno da rua ((cidade)) mesmo. Pra mim, a roça é um lugar que vai estar sempre comigo, porque eu nasci lá, né? Mas, mesmo na roça, eu tenho contato com outras coisas de outros lugares. Eu ando por outros lugar. Minha maneira de ser, de vestir, de falar hoje já tá bem mudada da forma totalmente da roça que eu tinha antes, pois hoje já conheço outros lugar e já é outro tempo.

Eu tô no terceiro ano desde 2004, é porque eu fui casado duas vezes e agora, sempre que eu casava, eu brigava largava e tinha que sair da região, dá um tempo. Eu casei primeiro com dezesseis anos; com dezoito, eu larguei, casei de novo, aí larguei de novo. E agora estou noivo, tenho dezoito anos, já fui casado duas vezes e agora tô noivo e devo ter filho aí pelo mundo. Esse ano não sei se eu termino, porque depende da minha vida, do trabalho na roça... agora sem meu pai... dos *reggaes,* do noivado.

Eu aprendi muitas coisa com meus pais: hoje o que eu sei na minha vida com a roça foi tudo meus pais que me ensinou. Eu não vejo diferença do que a gente aprende na escola e com os pais, tudo tem importância pra alguma coisa. Agora tem também outros conhecimentos da roça, da tradição da roça que a gente também vai mudando, evoluindo né, professora? A gente aprende em outros lugares, com outras pessoas, além do meu pai. Eu quero manter o conhecimento do meu pai, a tradição dele. É CLARO! Não posso deixar os ensinamentos dele e de minha mãe-madrasta também, mas a gente é novo e tem outras idéia, de outras pessoas que a gente vive, mais evoluído, sabe? Com computador mesmo, eu sei entrar na internet: sei ver um bocado de sites... participava da comunidade do *orkut*, mas nunca eu entrei lá e fechou. No banco, eu resolvo tudo: deposito, tiro. Eu acho que eu sou evoluído, moderno porque só entrar na internet eu acho que é evoluído pra quem nasceu e se criou na roça.

Hoje eu ainda moro na Gitirana, dez quilômetro daqui de Serrolândia; venho e volto no carro dos estudantes. Chego lá doze horas da noite; ele pega na porta, antigamente não, mas hoje vem e volta.Trabalho na roça, tiro leite, depois eu vou trabalhar na roça lá... dar o dia lá no duro pra ganhar. Minha mãe me paga a diária como um trabalhador; se eu trabalhar o dia, eu recebo; se eu não trabalhar, eu não recebo. Minha experiência com o trabalho é que eu já trabalhei na fábrica de bolsa. Sei operar umas máquinas e todo trabalho de roça. Na roça, o que eu mais gosto é tirar leite, rancar toco, plantar feijão, milho, tudo eu sei fazer na roça, chapiar cavalo, fazer parto em vaca... tudinho.

Teve um dia que eu fui fazer um parto de uma vaca sozinho e eu quase não consegui puxar o bezerro por conta do peso dele; foi o primeiro parto que fiz, tinha base de quinze anos. Eu aprendi olhando e com meu pai também que a gente tem que ter muito cuidado no parto, tem que lavar as mãos bem, passar sabão nas mãos pra botar a mão dentro pra tirar, eu aprendi tudo com meu pai. A gente sabe logo que tá na hora do parto da vaca porque ela fica levantando e deitando e o bezerro não sai, acontece às vezes que vem só uma mão, ela fica incomodada demais; a gestação dela é de nove meses, igual a mulher. Quando o ubre dela começa a encher, a gente já sabe que já tá pertinho... a vaca faz o parto sozinho, no caso, é quando engancha o bezerro que a gente tem que fazer, eu já ajudei a tirar. Depois que a gente tira o bezerro, acontece que a vaca tá desgastada e fica lá deitada, e a gente pega o bezerro, limpa ele todinho e assopra no nariz dele que acontece que vem sem ar porque já demorou muito e ele vem, isso acontece mais no caso de novilha que nunca pariu. Aí o bezerro vai passar um hora, mais ou menos, sem mamar porque ele levanta molinho e demora um tempo

pra ele endurecer um pouco. Eu já fiz o parto de porca também; a diferença é que a porca pare um monte de vez: sai dois, vai saindo, vai saindo; e ela tem as mesma coisa da vaca pra dizer que tá incomodada.

Eu já plantei muita coisa também na roça: feijão, milho, mandioca é o que mais a gente planta. Eu sei me localizar na roça sem relógio através do sol e da sombra. Eu aprendi também muita coisa, assim quando o sol tá no meio do céu, eu sei que é meio-dia e vou embora pra casa pra almoçar. E na sombra da casa também dá pra saber, assim na varanda, no lugar onde a sombra tiver dá pra saber o horário. Nós lá participa da comunidade da Gitirana, da igreja Católica, eu ajudo na liturgia, mas de associação, sindicato não.

Hoje, depois dos lugares que eu já passei, eu sei desde tirar leite de vaca no curral até entrar na internet. Eu acho que eu sou evoluído, moderno porque só entrar na internet eu acho que é evoluído pra quem nasceu e se criou na roça.

Eu gosto de empinar moto, fazer rali. Eu faço lá na roça mesmo, na região toda aqui. Na moto, é coisa mais profissional; a gente vai gravar um DVD: eu e meus amigos que empina aqui da região. A gente vai gravar o DVD, fazer umas cópias e dar pros amigos. O rali é que pula rampa, mas a gente faz mais é empinar, fazer RL. Eu tenho uma moto 150. Eu sou muito evoluído pra roça, professora. Até celular eu tenho! Hoje ir pro colégio sem o celular é mesmo que deixar o caderno, as canetas... tenho que levar, faz parte. Eu gosto também de montar a cavalo, participar de vaquejada, montar em rodeio, tirar leite de vaca, andar pela roça, tomar banho no tanque, já fiz de tudo na roça.

O computador também eu sei usar tudo. Comecei o curso, mas não terminei porque eu vim embora de Feira. Mas eu vou sempre na *lan house,msn,* participo do *orkut* e quando eu vou em Feira, minha irmã tem computador e eu gosto e uso, mas em casa eu não tenho ainda. A maior cidade que eu conheço hoje é Salvador; eu sei me virar lá, em Feira, aqui em Serrolândia, em qualquer lugar. A cidade não é problema, tudo tranqüilo.

Meus planos pro futuro é morar sempre na roça mesmo, não sair de lá nunca, morar até o final da vida de minha mãe. Até minha noiva é de lá mesmo. Eu tenho vontade de me formar. esse ano mesmo, eu pretendo me formar, não desistir. Se tudo der certo, eu vou embora continuar meus estudos, fazer faculdade em Feira, fazer Direito. Vai depender do que

acontecer, minha vida tá um pouco complicada, porque eu também penso em ficar na roça, mas vai depender da minha mãe, do meu casamento, mas... hum... não sei direito ainda do meu futuro, não sei o que vai acontecer.

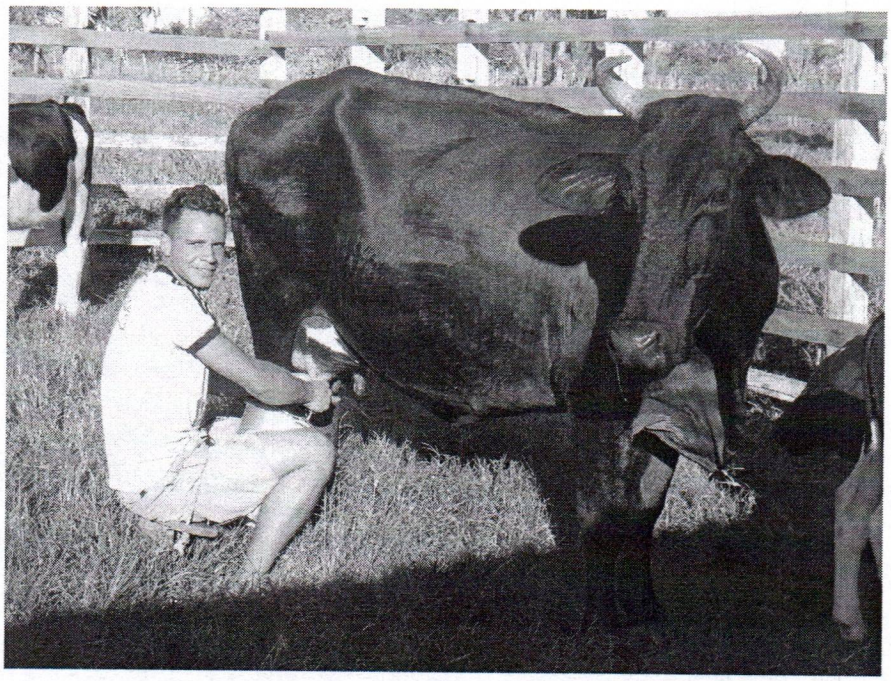


Foto 04 - Marcelo, na fazenda Gitirana, em 15/07/07.

HISTÓRIA DE VIDA Nº 05 – MAURI

Meu nome é Mauri, nasci na cidade de Serrolândia. De Serrolândia, vim pra qui, Fazenda Sítio do Meio, e até hoje vivo aqui com meus pais, meu irmão. Sou filho de Manuel Agemiro e Alaide. Meus pais sempre trabalhou na roça. Meu pai e minha mãe nasceu e cresceu na roça. E passou isso pra nós, como um costume, um hábito. Eu mesmo gosto muito do trabalho da roça, que foi algo que é da tradição dos meus pais, e é o que eu sei fazer. Eu sempre obedeci os ensinamentos dos meus pais.

E minha infância é como falei lá no colégio: não foi muito boa não; nós era humilde. Minha mãe saía pra cortar licuri, e meu irmão ficava me olhano. Quando eu chorava, ele enfiava farinha com rapadura. Ele empurrava farinha com rapadura para encher minha barriga. Quando mãe chegava, só me achava chorando. Esta história da farinha com rapadura marcou bem minha infância; é por isso que eu gosto de rapadura até hoje. Eu, se sentar na mesa e não tiver farinha, eu não como. Minha infância não aproveitei quase nada, não. Não trabalhava não, só ia cortar licuri com seis anos, mais ou menos. Eu ia cortar licuri mais minha mãe: ia muntado ne um jegue, ela ia cortano licuri, e eu ia chupano dendê pra passar a fome... a gente cortava licuri o dia todo. Eu, quando era pequeno, botava água de jegue, até hoje eu boto; lutava com o gado também mais pai, toda a vida eu gostei de lutar com o gado, prendia, tirava leite, batia remédio nos carrapatos, essas coisa. A gente prendia o gado três horas da tarde pra tirar o leite seis da manhã. E também plantava, pegava na enxada, plantava milho, feijão, mandioca, até hoje a gente planta mandioca. Tudo eu aprendi quando eu era pequeno. Eu só vim brincar depois dos cinco anos que eu comecei a brincar de bola, esconder, chicotinho queimou, caçava passarinho, aqui na frente era tudo mato ainda, corria um bando de passarinho, brigava muito também. Tinha um menino do Pé do Morro que era meu parceiro de briga... era todo dia. Não saía também; quando saía, era no Pé do Morro e voltava, só de vez em quando, ia na feira. Ia na feira montado, eu me lembro que já fui até dentro dos caçuá, ia com meu pai e minha mãe montado de jegue, cavalo, carroça e tinha vez que eu ia de caçuá. A gente aqui na roça vive sempre no roçado, no pasto, em casa, na feira lá na rua, na igreja, na comunidade, nas reuniões de sindicato, na escola. Esses é os lugares da gente aqui, agora a maior parte do tempo é na terra mesmo.

Eu comecei a estudar de jegue, saía da roça e ia pra escola, eu ia muntando a jegue, de pé, de bicicreta; não era longe não, daqui lá eu ia aqui por dentro, era um quilômetro e pouco, eu

estudava de manhã e ajudava pai de tarde na roça. Eu tinha seis anos de idade e estudava com o professor Adenilson, o apelido dele era Jesus. Eu estranhei a escola no começo, eu não tava acostumado; aí eu chegava lá e ficava pensando na hora de ir embora pra casa. Estudei a 3ª série, estudei um ano em Várzea do Poço e depois tornei voltar pro Pé do Morro. A alfabetização era misturada: ele misturava os assunto tudo, não tinha assunto separado não, era tudo misturado. Ele ensinava a gente com... tinha um livrinho com as letra bem grande e ensinava a gente ler, fazer o nome. Quem soubesse fazer o nome e as letra do ABC já tava bom, lá tinha recreio, brincadeira... Eu fiz a 1ª, a 2ª no Pé do Morro, aqui na roça mesmo, estudei a 3ª em Várzea do Poço e voltei pra 4ª no Pé do Morro.

A 4ª eu fui pro Serrote: aí estudei a 5ª lá no Serrote, um ano no Serrote e voltei pra escola agrícola de Jabuticaba. A primeira vez que fui estudar na cidade, em Várzea do Poço, não tive dificuldade não, tinha um bando de colega meu também daqui. Quando eu fui pra Várzea do Poço, eu ia pro Pé do Morro de pé e lá pegava o carro e ia pra Várzea do Poço com os menino. Lá não achei a escola diferente não, a única coisa é que lá tinha diferente é que aqui era um professor só e lá já era que nem colégio, cada matéria tinha um professor, era uma escola de Letinha, mulher de Terêncio, era escola do município. Aí, de Várzea do Poço, eu fui pra Serrolândia estudar a 4ª, de tarde; eu ia caminhando até a estrada ((200 metros)), e o carro pegava a gente. Os meninos do Serrote era danado pra fazer crítica com a gente que é da roça: chamava de bestalhado da roça, não sei o quê... não sabia fazer nada, porque era da roça. Na 5ª série, eu fui pra Jabuticaba estudar na escola agrícola e passei o ano todo. A experiência foi boa: aprendi muita coisa com agricultura... lá tinha muita diferença; tinha um bando de matérias diferentes ligada à zootecnia, só de animais, essas coisa... por isso, que eu fui pra lá. Ia de carro pra lá, o carro de Várzea do Poço pegava a gente aqui e levava pra lá, carro da prefeitura. Na Escola agrícola, a gente dorme. Ia passava quinze dias na escola e quinze dias em casa, dormia lá, almoçava lá... tudo por conta de lá. De manhã, a gente levantava e fazia uma tarefa prática até sete horas; sete horas, a gente ia pra o refeitório tomava café; sete e meia ia pra capela rezar; sete e quarenta e cinco, a gente voltava pra sala de aula até dez e quinze. Dez e quinze, a gente ia lanchar e voltava pra sala de aula até doze. Doze horas ia almoçar e descansava até uma e meia e tornava voltar pra sala de aula. Três horas saía pra merendar e depois voltava pra tarefa prática de novo e ficava lá até cinco. Aí cinco a gente ia brincar bola no campo. Seis, a gente tomava banho. Ás sete da noite, a gente ia tomar café aí depois, tinha dia que tinha aula de noite, tinha dia que era livre. Na escola agrícola, a gente se sente em casa, tudo que a gente tem... seu próprio quarto; fica quinze dias lá e quinze em casa

fazendo o que a gente aprendeu; a gente faz na roça, coloca assim na prática. A atividade prática era só trabalhar com animais, na roça, trabalhar com plantação; eu aprendi lá a fazer adubo pra botar nos canteiros. A gente fazia de hortaliça, a gente fazia os canteiros e plantava verdura. Aí eu tive que sair de lá porque pai disse que era pra eu sair que tava novo demais; eu tinha treze anos, mas minha vontade era de ficar lá, porque lá era coisa pra mim que trabalho na roça; eu aprendo coisas que eu preciso pra continuar na roça. Eu estudava lá com vontade, era aprender pra usar mesmo na terra e, lá no colégio ((em Serrolândia)), é diferente, não tem nada a ver com a roça. Aí de lá, eu voltei pra Serrolândia pra estudar no Colégio Estadual e até hoje eu tô lá.

Estudei a 5ª aí depois, porque eu vim da 5ª de lá, porque o estudo de lá pra o de cá não conta, sabe? Aí eu estudei a 5ª; eu passei de ano, aí eu disse eu vou estudar é aceleração – EJA. Aí tornei fazer 5ª e 6ª, 7ª e 8ª e agora eu tô fazendo 1º e 2º. Só tinha as pirracinhas de colega, mas tinha colega meu... eu já cheguei acostumado, tinha um menino que era colega meu, aí tinha uns lá que chamava a gente de bobão da roça, mas a gente acostumava; não dizia nada. Hoje tá bom: me sinto em casa no colégio, eu tô bem no colégio. Graças a Deus, no ano passado não fiz recuperação, passei direto. Eu já perdi um ano, na terceira série. E hoje a gente vem de carro, o carro vem buscar aqui.

A diferença da escola da roça pra da cidade é porque lá tem bastante gente, e, na roça pouquinha, e no professor também, porque é só um na roça e lá cada matéria tem um professor, e o que ensina tem diferença porque aqui eu estudei até a 3ª e lá tem a 5ª é mais evoluído, né? Estudo mais alto. Pra mim, hoje, a escola só se valer mais uma coisinha pra frente, porque eu tô trabalhano na roça ainda. Eu quero me formar, porque a formação da gente vale alguma coisa, né? É sempre bom ter um diploma, ter leitura, pros outros não passar a perna na gente, mas pro trabalho da roça mesmo não vai adiantar muita coisa não. Acho que a formatura ajuda se arrumar um emprego fora; com a formatura é melhor, mas na roça não ajuda não. Eu quero depois continuar só aqui na roça mesmo, comprar minha terrinha, com fé em Deus e continuar a trabalhar. Meus planos pro futuro é ser dono de minha propriedade própria e ser um pequeno agricultor, não tenho vontade de sair da roça não. Fazer igual ao que meu pai fez. Acho que a formatura ajuda se arrumar um emprego fora; com a formatura é melhor, mas na roça não ajuda não.

Eu saí pra estudar na cidade porque não tinha 5ª série na roça e tinha que ir pra cidade, senão eu continuava estudano aqui, sair por falta de opção mesmo, até porque o pessoal da cidade quer ser mais do que o da roça, lá. Quando eu cheguei no Colégio Estadual, em Serrolândia, eu era envergonhado; agora hoje é normal. Eu mudei com a escola; antes na escola, eu era meio valente, era brigão; hoje eu não sou mais assim não e, quando eu era pequeno, era valente na escola e pra ler, escrever, falar um pouco, essas coisa... O que a gente aprende na escola é importante pra ter sabedoria, no estudo, é bom a gente ler, escrever. E lá não ensinam nada sobre a roça nem falam sobre a vida na roça em nenhuma disciplina. O que a gente aprende lá no Colégio Estadual não serve pra roça, não. Pra mim, a gente aprende é na roça mesmo; na escola, a gente não aprende quase nada. Eu prefiro ser chamado de aluno da roça do que aluno da cidade.

Eu comecei a trabalhar mais meu pai: ele cavava as covas e botava eu pra semear as semente, e eu, era cinco, três eu botava dez, quinze ((risos)), pra acabar ligeiro; aí, quando nascia, ele se retava, que, quando nasce um bando, embassora e não dá. Embassorar é misturar tudo, embolar, não dá fruto, não. Tem que ser, feijão é três, milho é cinco. Eu aprendi, desde pequeno, a plantar mandioca, milho, feijão, capim. Tirar leite na roça desde nove, dez anos que eu sei. A gente levanta seis, seis e meia começa a ir pro curral tirar leite e vai levar pra estrada pra pegar, depois já começa a trabalhar na lavora, roçano, campinano, plantano, arano terra, todo dia até quatro hora, menos sábado e domingo... sexta, sábado e domingo, esses dias dá uma aliviadazinha. Tudo que a gente faz tem uma rotina já certa, que a gente sabe o que vai fazer todo dia... os horário pra tudo, porque senão atrapalha o trabalho da roça. Tudo que a gente faz do trabalho é pra nós mesmo; aqui a gente não tem nada de ninguém, é tudo nosso. Eu não recebo dinheiro dessas coisas, não. O trabalho é pra dentro de casa mesmo: é pra o sustento da família. Eu tive também uma experiência na desnatadeira, aqui abaixo do Pé do Morro, perto de Várzea do Poço, na desnatadeira de Dejinho: eu era leiteiro, pegava a carroça e ia buscar leite aqui nos vizinho, era só de sete às dez, eu só pegava o leite e passava na máquina pra fazer a manteiga e o requeijão; agora eu só pegava o leite... só fiquei seis meses, ganhava oitenta reais por mês. Eu não gostava do emprego, era um pouco puxado. Agora hoje eu tenho uma rocinha de mandioca ali e tô fazendo outra; a gente vende a mandioca pra uma colega nossa do Pé do Morro que faz beiju. Eu gosto muito do trabalho da roça

Meu pai paga o sindicato e ele tinha uma associação, e agora ele quitô; e acho que ele tá fazeno outra, que era o PRONAFE... parece... era pra tirar dinheiro pra gente comprar gado; a outra foi pra fazer cerca. Eu não participava; era só meu pai.

Desde pequeno que eu moro aqui no Pé do morro, nesta casa. Aqui é onde a gente encontra com a família pra jogar conversa fora, ouvir uma musiquinha, um jogo no rádio, ficar à vontade... não tem o sol quente da roça pra atrapalhar. Quando eu era pequeno, eu não gostava muito de ficar em casa não; preferia sair pra roça, brincar lá fora, é mais à vontade, mas hoje ficar em casa, à tardezinha, depois que prende o gado, é um descanso, uma alegria. Aqui, no Pé do Morro, tem sempre festa de futebol: argolinha, festa de igreja na virada de ano; lá na capela da igreja Católica que a gente participa de vez em quando. Essas coisas de quebra de licuri, reis, eu nunca vi por aqui não.

Foto 05 - Mauri, na fazenda Pé do Morro, em 12/08/07.

HISTÓRIA DE VIDA Nº 06 – NATANAEL

Meu nome é Natanael. Eu nasci em Serrolândia no dia 15 de dezembro. Como eu nasci na época de Natal, minha mãe, muito religiosa, achou bom colocar este nome, por causa da data. Nós começou morar primeiramente em uma fazenda onde meu pai trabalhava. Ele morou pouco tempo nessa fazenda; eu era novo ainda, tinha meus três anos. Aí depois, a gente se mudamos pro Tanque Novo, moremos três mês no Tanque Novo. Depois do Tanque Novo, nós foi pra Aldeia, onde eu comecei a estudar; aí, no meio do ano, nós se mudamos pra o Rompe Gibão, onde meu pai passou a plantar pra ele mesmo, e a gente tamos lá até hoje. Lá eu comecei novamente os estudos, a alfabetização, e estudei lá até a 4ª série.

Minha família tem eu, dois irmãos e uma irmã; só um mora hoje na rua ((cidade)). Eu sou o mais velho de todos e o mais velho acaba tendo mais um peso de responsabilidade com os irmãos, o trabalho na família. A família sempre foi unida e moradora da roça, desde os avôs da gente. A gente assim sempre aprendeu, desde pequeno, muito costume dos pais da gente; eles sempre ensinava coisa que eles também aprendeu com os pais... coisas da roça mesmo; é passado assim de pai pra filho: o nome da família, o trabalho, o respeito os mais velho... a forma até de falar aqui, a gente também aprendeu assim dos pais.

Eu comecei a estudar com seis anos e a trabalhar na roça com sete. Minha infância, eu não aproveitei muito porque meu pai morava em fazenda dos zôtros e se mudava de vez em quando, mas ele, às vezes, saía e deixava a tarefa com a gente. Quando ele terminava de sair, os amigos chegava lá e chamava, e a gente saía escondido ia tomar banho nos tanques dos vizinhos. Eu lembro que uma vez a gente ia tomar banho no tanque do vizinho e o vizinho enrabou em nós, foi um dismantelo. Aí nós correu, nós em vez de ir lá pra casa a gente arrodeou bem por longe pra dizer que não vinha de lá. Quando nós chegemo em casa, o vizinho já tinha passado lá e contado à mainha ((risos)). Eu lembro também que nós mentia, dizia que não foi nós. Aconteceu um monte de coisa em nossas vidas que a gente escondia e não contava. A gente já passou por um bocado de coisa. Nós usava muito as coisas da roça mesmo pra brincar: o rio, as pedrinhas, os búzios pra fazer boi, as porteiras, os mato, tudo que achava transformava em brinquedo, brincadeira. Às vezes, eu gostava de brincar de curralzinho, pegava um bocado de maracujá e dizia que era os bois, brincava de chicotinho queimar, de bandeirinha, de cuscuz.

Quando eu comecei a estudar, não foi em prédio, foi numa fazenda, na Aldeia; tinha um quarto separado para ensinar os aluno, mas pra mim tava tudo bem, porque eu ainda não sabia que escola mesmo era em prédio.Também eu estudei pouco tempo lá, só estudei três meses, aí nós se mudemos pro Rompe Gibão. Eu tinha uns seis anos. Quando eu voltei a estudar, eu já fui estudar no prédio do Bezerro, lá na roça; não era longe da minha casa, e a gente ia a pé todos os dias, um quilômetro; aí eu comecei a estudar e gostei muito. Minha primeira professora era Edineide, ela era boa pra ensinar, todo mundo gostou dela, até hoje gosta que é como amiga da gente, ela foi professora da alfabetização até a quarta. Eu não lembro muita coisa dessa época não, só lembro que tinha recreio, merenda porque era uma hora que a gente tava tudo junto, brincando. A gente ficava preocupado em dar a hora do recreio pra gente brincar de bandeirinha. Isso eu não esqueço porque era muito bom, a gente ficava livre. Nessa época, quando chegava em casa, trabalhava ainda na roça; não era toda vez, mas a gente trabalhava. Estudava de manhã e de tarde ia pra roça, e, quando era feriado, ia pra roça o dia todo. Da 1ª a 4ª série eu gostei muito, porque no começo assim você tá com toda vontade, com todo desejo de estudar mesmo... pronto pra aprender mesmo. Nessa escola, funcionava tudo misturado, todas as série juntas. Era complicado, porque a professora tinha que ensinar tudo de vez e ainda servi merenda, às vezes. O ensino não era bom, pois a gente não tinha assim a separação das série; a professora não conseguia, só mal ensinava a ler soletrando, fazia cópia e conta. E isso era pra todo mundo. Os mais adiantado lia mais. Mas era tudo igual. Coitada, ela ((professora)) até que tentava, mas não dava. Lá era um prédio da prefeitura: tinha quadro, carteira... A gente mora perto do prédio até hoje e, sempre quando eu passo perto do prédio, eu me recordo que ali foi onde eu comecei o início do meu estudo.

A 5ª série foi no Colégio Municipal, a gente vinha numa picape – um carrinho aberto com uma capotinha por cima. O colégio, na rua ((cidade)), era um lugar estranho, diferente, tudo diferente: professor, colega, matérias. Até da fala da gente, a gente tinha vergonha. Foi difícil no começo. Logo quando eu cheguei na 5ª série eu senti um pouco de dificuldade, pois quase não conhecia ninguém no colégio, senti muita dificuldade e a timidez, eu era muito tímido, mas passou tudo. Logo quando eu cheguei nos primeiro dias eu não tinha experiência de colégio, o povo me criticava eu era um pouco difícil de pegar amizade com as pessoas, mas depois eu arrumei meus colegas e aí relaxei mais, perdi mais a timidez e comecei estudando. Os menino lá chamava a gente de tabaréu da roça, quando a gente errada ne alguma coisa; outra vez, eles procurava confusão com a gente. Tinha vez que eles fazia galera pra mode pegar a gente; tinha vez que a gente fazia outra galera... tinha um dos nossos colega que trazia

até faca escondida com medo deles, trazia de casa mesmo... trazia faca e, onde tivesse esgoto, escondia a faca ou onde tivesse; às vezes, capinava o colégio e ficava aquele bagaço... ele escondia debaixo; na hora de vim, ele pegava novamente e colocava dentro da boca da calça – fazia isso por conta das críticas, porque eles queria bater na gente; também aproveitava que a gente era da roça, pensava que era tão besta assim e queria bater. Tinha também muita crítica quando a gente falava errado, falava qualquer coisa assim, eles ((alunos e alunas da cidade)) chamava a gente de roceiro, da roça, de tabaréu da roça... falava isso com a gente... a gente ficava muito envergonhado. A 5ª a gente foi estudando, foi levando devagarzinho, mesmo assim com essa timidez, com as críticas, as professora falava que tinha que fazer seminário; apresentar trabalho na frente a gente ia com vergonha de ir, lia um pouquinho e passava a parte pro outro. Quando já tava pra terminar o ano, eu comecei brincar muito de bola, comecei a filar aula e acabei perdendo. Aí, depois que eu perdi, eu voltei a estudar novamente; na hora que eu voltei, aí agora, quando foi no final do ano, eu desistir novamente; aí depois que eu desistir da 5ª série é que veio o fluxo da aceleração; aí eu fiz a 5ª e 6ª; aí agora eu passei, não filei aula mais, parei de brincar bola.

Aí depois eu fiz a 7ª e 8ª, eu não consegui tirar uma boa média; aí eles ((professores e professoras)) não me passaro pro 1º ano e me botaro pra fazer a 8ª normal. Aí eu fiz a 8ª normal e eu estudava pela parte da tarde; aí eu comecei a fazer pela parte da noite pra ficar mais melhor pra mim trabalhar. Aí, quando foi no meio do ano, teve umas greve aí que os prefeito não tava pagano os professores, os motoristas, aí teve uma greve um período bom. Aí depois da greve que voltou as aulas, pagou os professores e os motorista atrasado. Aí os motoristas não tava rodano, e aí eu fiquei esse período de tempo sem ir pra escola; aí, quando eu voltei, faltava poucas semana; de repente, trocou de motorista: o outro não quis mais que não tava recebendo, e o outro passava muito longe e não tinha como eu ir; às vezes eu ia, mas era longe, muito longe. Aí tinha vez que eu não ia. Quando eu voltei ao colégio, já tinha fechado a terceira unidade, foi apenas dois mês essa greve. Aí quando voltou, foi rapidinho: fechou a terceira unidade. Aí eu vim pro colégio, já depois de alguns dias de aula, e aí eu conversei com as professora que tinha acontecido essa greve, e eu fiquei uns dias sem vim, e elas já tinha fechado a unidade, e eu procurei se elas não tinha como passar um trabalho pra mim recuperar porque minhas médias tinha ficado tudo baixa, e as professora que eu procurei disse que não que já tinha fechado. Aí começou a quarta unidade, aí eu fiquei com a nota baixa, mas tinha como eu passar. Quando foi já fechando a quarta unidade, eu peguei e desisti, não fui mais porque tinha umas matérias que eu tava muito fraco, e eu fiquei com

medo de perder, e eu peguei e desistir. Quando foi na prova final, a diretora mandou uma carta pra mim ir: disse que era pra eu fazer a prova final, que eu tinha passado em três matérias ainda, sem fazer a quarta unidade; aí eu, sem querer ir, peguei e fiz, mas não consegui passar não, passei em duas ainda, mas não consegui em tudo não. Aí foi mais um ano perdido novamente, porque era muito puxado estudar na rua ((cidade)) e trabalhar ainda na roça; o desgaste é grande, o tempo é pouco, não dá pra se dedicar. Aí eu tentei novamente a 8ª série no municipal ainda; aí foi que eu comecei a estudar e meu irmão também; ele estudava pela parte da tarde e transferiu. Aí nós começou a estudar tudo junto numa sala de 8ª série. Todos trabalho que passava eu fazia junto mais ele; tinha outra turma lá também, a gente fez o trabalho tudo junto. Aí, nesse estudo, a gente se apegou mais; a gente paramos de trabalhar na roça mais, trabalhamos mais pouco, porque às vezes tinha dever, trabalho que passava e a gente não podia fazer por causa do trabalho. Aí a gente disse: "Não, quando tiver trabalho, a gente não trabalha na roça; a gente trabalha pra nós mesmo. A gente faz nossos trabalho de escola". E aí a gente tiramos uma boa nota nessa 8ª série e passamos para o segundo grau. Depois disso, sempre procurei fazer tudo certinho na escola pra compensar o tempo que a gente fica na roça, no trabalho. E hoje a gente tá terminando e não foi fácil ficar sempre nessa luta de estudar e trabalhar. Hoje eu trabalho na roça, ajudo meu pai na barraca dia de sexta no mercadão, e faço outros bicos que aparece e continuo meus estudo pra terminar logo o segundo grau.

Eu fui para o EJA desde o 1º ano, mas eu acho que não aprende direitinho não porque salta algumas matéria, salta alguns assunto que não dá tempo dá tudo; é pegano os pontos mais interessante. Não aprende muito não, mas, se você se interessar o que passar, dá pra você pegar. No EJA, corta muita coisa: a gente vai só tendo aquilo mais necessário mesmo, o básico. Pra mim, foi importante porque já tava atrasado, e eu também pensava muito na minha vida que eu me achava que já tava ficando velho e precisava sair para trabalhar e eu tinha que fazer aceleração pra adiantar. No colégio da rua ((cidade)) é bom porque tem isso – o EJA – e pode fazer a gente adiantar os estudo e ter logo o diploma pra poder sair pra fora mesmo.

O ensino aqui são quase iguais com coisas que a gente aprendeu na roça; na parte de português, esse negócio de separação de sílabas, antônimo, sempre recorda nos nosso estudo de hoje. Até o ano retrasado, a professora recordava algumas coisas. O estudo tem muita importância em minha vida. Quando eu comecei a estudar, eu tinha muita dificuldade em ler e escrever. A professora sempre falava comigo que eu tinha que produzir muito texto, ler

muito livro, romance. Eu sei que eu melhorei muito na leitura, que eu era muito ruim pra ler mesmo. Aí eu pegava no colégio, na biblioteca, os livros, os romances pra ler em casa... eu melhorei muito na leitura e na produção de texto também porque eu começava a produzir o texto, mas não saía muito legal porque começava bem e depois fugia do assunto.

Eu vim estudar aqui, em Serrolândia, porque lá onde a gente morava; não tinha assim um estudo mais avançado de 5ª série em diante, só era até a 4ª. Depois, que eu vim pra cidade estudar; eu acho que eu tive mudança mais na forma de falar, porque a gente não falava bem direito, até no caso que nem gente que é paulista, você pega mais um jeito assim, não imitando ele, mas você muda mais na fala. Também o jeito de você conviver com as pessoas, ter mais educação com aquelas pessoas mais idosas. Antigamente eu era muito grosseiro com essas pessoa; hoje eu sou muito diferente. Eu me acho muito diferente o jeito de lutar com essas pessoa, até assim mesmo quando eu tô negociando com meu pai, colocando barraca dia de sexta, no mercadão, a gente vende batata, aipim, mangalô, feijão de corda e andu. Eu peguei aquele jeito de tratar aquelas pessoa que compra assim... aquele jeito de tratar idoso mesmo... com carinho, ajeitando... eu peguei aquele jeito.

No começo dos estudos no colégio, a gente tinha umas matéria que ajudava a gente na roça, na 5ª série; na 6ª, a gente estudou na parte de agricultura a pecuária, como você plantar naquela terra fértil, os agrotóxico... ajudou muito. Hoje não tem nenhuma disciplina que fale e ajude nas coisa da roça; o ano passado tinha geografia, que falava sobre as regiões... essas coisas assim da roça.

As coisas da roça que a gente aprende tem muita coisa. Eu sei que, quando dá meio-dia, se a gente tiver trabalhando com a enxada, a gente pega a enxada e coloca empezinha no meio da roça certinha e, se a sombra tiver em volta da enxada, é meio-dia. Essas coisa de ficar vendo o tempo com as coisa da roça, a gente aprende em casa desde pequeno: com os pais, com os vizinho... eu mesmo, desde pequeno, que ficava esperando a chuva ouvindo meu pai falar das coisas da roça que diz que vai chover, como as nuvens carregada, ou então a gente se baseia quando vê o sol muito quente, sem vento, aquele sol abafado diz assim: "NÃO VAI TRÊS DIAS E CHOVE". E tem muitos aqui na roça que acerta, chove logo. Tem muitas pessoa na roça que sabe também quando vai ter seca pela terra; eu não tenho muita experiência não. Isso eu não aprendi não; é mais complicado... eu não me liguei nessa parte não; agora, quando vai chover, eu sempre tenho uma idéia por conta da barra vermelha no céu, pelo sol, o vento fica

Municipal em Serrolândia, a gente estudava pela parte da tarde e lá na roça a escola era pela parte da manhã; tinha vez que a gente ia só pra participar do recreio pra gente brincar de bandeirinha lá na escola. A gente saía dicretado pra ir; quando dava a hora do recreio, a gente ia. A gente gostava muito de lá, da escola da roça.

Eu tenho muita vontade de me formar, porque eu me formando eu aprendo e posso ir em busca de algum estudo ou algum curso que me ajude na minha vida pra ter um bom emprego. Eu tenho vontade também de continuar estudano, eu quero fazer agora curso de informática. Curso de vestibular não me interesso muito agora não; posso me interessar mais na frente, mas agora o meu é curso de informática, outros cursos que não seja muito complicado, porque isso do vestibular tem a quantidade de anos, e eu quero um curso mais rápido de seis meses ou de um ano e pouco. Depois de formado, eu quero sair da roça, morar na cidade, mas sempre ter uma rocinha pra mode eu ir cuidar de vez em quando, nem que eu vá de oito em oito, uma vez na semana. Sempre eu gosto da roça. No futuro, eu tenho vontade de ir pra São Paulo, passar uns tempo lá, porque eu tenho vontade de conhecer mais, andar um pouco no mundo e eu tenho muito parente lá. Experiência com trabalho eu só tenho na roça, também eu sei fazer de tudo. Na roça, eu sei arar terra, plantar de máquina, capinar, roçar, derrubar pé de licuri, racar toco, fazer o desmatamento de uma mata, daquelas mata bem fechada que tem gravatá e tudo, queimada. Todo trabalho de roça eu tenho experiência pra fazer. A gente vem estudano muito sobre as queimada, que não pode fazer queimada, mas a gente continua fazendo como tratamento na terra porque a gente aprendemo com nossos pais que ele nunca deixa sem queimar. Lá mesmo, tem um homem que ele trabalha nessa área, fazendo esses projeto do sindicato. Ele não queima não; ele sempre fala que não pode queimar, que ali tem que deixar aquele bagaço ali que ele apodrece que serve pra terra ficar forte, ficar fértil, não pode fazer queimada. Sempre quando ele faz roça ele não faz queimada, ele pega aquele mato e ajunta todinho, deixa lá e vai indo com o tempo a terra consome... e meu pai sempre gosta de queimar pra não deixar aquele entulho ali na roça; ele acha ruim que fica empatando na hora de capinar aquele bagação todo. Sempre ele queima.

Quando a gente era mais pequeno, a gente trabalhava muito pouco, e meu pai fazia com os vizinhos a troca de dia, uns faz digitório, mas lá era troca de dia. Tinha um vizinho lá que tinha quatro filhos; aí ele vinha com os quatro filhos pra trabalhar na roça de pai, aí ajuntava nós também, aí trabalhava ele e os filhos deles e a gente, aí trabalhava dois, três dia. Era por quantidade de dia, se ele trabalhasse na nossa roça três ou quatro dia mais os filhos dele,

depois pai ia também mais nós pra roça dele trabalhar o mesmo tanto de dias até pagar aqueles dias que trabalhou. Isso era chamado de troca de dia. Pai faz parte do sindicato há muito tempo, e eu quero até fazer minha carteira do sindicato e passar a fazer parte também.

Hoje a cidade maior que eu conheço é Salvador. Aqui em Serrolândia, eu vou em tudo, mas ainda não fui no caixa do banco sozinho, se eu for eu já consigo porque eu já fui umas vezes com meu irmão pra fazer depósito, aprender a tirar cheque, eu já tenho experiência e se eu for eu já consigo. Hoje que eu tô terminando o terceiro ano; eu sei coisas da roça, sei coisas da escola da rua ((cidade)), já aprendi muita coisa, mas computador; eu ainda não sei mexer; mas eu vou fazer curso assim que terminar, porque eu tenho muita vontade e sei que é importante pra gente poder estar mais informado, conversar com as pessoa, pra emprego. É uma das coisa que eu vou fazer assim que tiver tempo e dinheiro pra isto.

Foto 06 - Natanael, na Fazenda Rompe Gibão, em 15/07/07.

HISTÓRIA DE VIDA Nº 07 – RONIERE

Eu sou Roniere, moro na Fazenda Santa Rosa com minha mãe e minha irmã. Sou filho de Maria Silva, professora lá na Santa Rosa e de João. Meus pai são separados, meu pai mora numa roça perto daqui. Na minha família minha história é mais com minha mãe porque meu pai não ficou muito tempo com a gente; ele foi logo embora para São Paulo, e eu fiquei só com minha mãe. Até o meu nome foi minha mãe que botou porque gostou do nome e ela achou muito difícil de ter outra pessoa com este nome por aqui na Santa Rosa, eu ia ser diferente com este nome.

Como meus pais se separou, eu sempre fiquei mais com minha mãe, e ela sempre cobrou de mim na escola, no trabalho, sempre pegou muito assim no meu pé pra eu ser um pessoa direita. E como ela é professora, me cobrava muito no estudo, ela fala que a gente ((os filhos)) tem que estudar o que ela não conseguiu estudar E eu como sou o único homem da casa, faço muito no trabalho da roça também.

Minha infância pra mim foi ótima, que a gente saía, brincava bastante de luta, fazia malineza no quintal dos outros, tirava amendoim na roça de um vizinho. Era uma comédia. Brincava também de se esconder, do cuscuz que era um monte de terra com um pauzinho no meio aí ia com o pé espalhando a terra e quem derrubasse aquele pau levava murro. Era ótima essa brincadeira. Divertir muito quando eu era criança. Gostava de caçar passarinho com badogue, fazia curral com gude, pegava muito passarinho e criava em gaiola. Eu sempre morei na roça com minha mãe, um irmão e uma irmã. Eu tinha saudade de vê meu pai que ele trabalhava lá em São Paulo e eu só morava com minha mãe lá na Santa Rosa eles são separados.Quando eu nasci eles vivia juntos, depois separou, não deu certo. Depois ele voltou, hoje ele mora perto da gente. E tive contato cedo com a escola porque minha mãe era professora e ensinava em casa. Eu quando era pequeno, com uns sete ano, trabalhava na roça bem pouquinho, tentando ajudar o pai, mas não sabia direito, ele mandava embora. Eu era assim fogo de palha pro trabalho. Depois ele ((o pai)) foi embora pra São Paulo e eu fiquei aí passei o resto da infância. Aí quando foi com treze anos passei a trabalhar certo pra ele. Em São Paulo, ele ((o pai)) trabalhava numa firma, frigorífico, ele ficava lá porque ele separou de minha mãe. Aí agora ele arrumou outra mulher, comprou um terreno vizinho e aí agora eu passei a trabalhar pra ele. Eu moro até hoje com minha mãe. Eu passei a ganhar trabalhando com meu pai, até hoje eu ganho.

Aqui na roça tudo é conhecido, a gente corre tudo isto aqui desde pequeno: conhece as pessoas, os bicho, as coisa da natureza... sabe o que tem depois da baixada, do pé de umbuzeiro. E, quando quer ir mais longe, um lugar que a gente não conhece aqui a gente sempre aprende onde é perguntando e aí as pessoa aqui na roça tem o costume de ficar dizendo as casas dos conhecido, como todo mundo conhece todo mundo a gente sempre chega no lugar. A gente já aprende na própria comunidade a dizer onde fica a casa de cada um. Na roça, também só serve essa forma mesmo, porque aqui o povo só sabe chegar nos lugar assim, falando o nome das pessoas que mora lá, o que encontra assim de árvore na estrada, de baixada, de tanque, essas coisas, aí a gente encontra rápido. Agora, os mais velho usa também as estrela de noite pra sair assim e encontrar o caminho depois.

Minha primeira escola foi lá na Santa Rosa mesmo, com minha mãe. Eu comecei estudar com seis anos em casa mesmo, que minha mãe é professora; ela foi quem me alfabetizou. A escola funcionava no início em uma sala da minha casa mesmo, eu fiz minha alfabetização lá. Minha mãe fastava as coisa da sala, e a gente estudava na mesa; ela passava os dever pra gente cobrir e aí a gente ia aprendendo as letra, as palavras. Depois passou a ser a sala de aula no prédio da Santa Rosa e nesse prédio eu fiz até a 4ª série. Eu estudei com minha mãe até a 1ª série. Quando eu estudava com minha mãe, ela me dava castigo porque que nem diz meu pai eu sempre fui arteiro. Estudar com a mãe em uns pontos foi bom; em outro, não, porque ela passava o dever, e eu costumava fazer mais em casa, e ela ficava o tempo todo me cobrando. Minha mãe sempre exigia que eu estudasse muito pra ser alguém na vida E que não parasse os estudo como ela que fez até a sexta série. Tinha hora que eu achava que ela era mais brava comigo do que com os outro, só porque era minha mãe. E aí eu ficava na sala, às vezes, mais como filho do que como aluno, até pra fazer as coisas da escola ou de casa era eu e era tudo ali, no mesmo lugar, com a mesma pessoa. Depois que a escola saiu de minha casa e foi pro prédio eu ia andando, mas era perto, um quilômetro. Depois eu fiz a 4ª série com Sebastião, em Gameleira. Era mais longe que o prédio da Santa Rosa, era dois quilômetros, aí eu já ia de bicicleta, eu mudei porque já tava acostumado muito com a professora, já tava perdendo ano, perdi uma ano. Aí minha mãe achou melhor mudar de lá. O ensino lá era bom, o professor Sebastião mesmo era muito bom, dava muita conta, cópia e dever pra nós. Mas minha mãe continuava pegando no meu pé, exigindo como se fosse a professora mesmo, até hoje. As lembranças que eu tenho da escola da roça era boa; brincava muito, tinha um monte de brincadeira boa. O ensino lá era bom, o professor Sebastião mesmo era muito bom.

Depois a 5ª série, já foi na rua, em Serrolândia, no Colégio Municipal. Vinha de carro que pegava lá na Santa Rosa. Quando eu cheguei no colégio, o primeiro dia foi um negócio diferente porque lá parecia um outro mundo tinha corredor, sala, banheiro, cantina, secretaria; tudo tinha seu lugar: as série era tudo separada, tinha muitas matéria. Pra gente se acostumar de tocar sineta entrar na sala, depois de um tempo já sineta de novo, outro professor. Eu ficava um pouco envergonhado logo no começo, não participava das aulas, tinha um medo, uma crise assim meia estranha, não conseguia me achar; ali, era tudo muito diferente. Na minha sala de aula mesmo não tinha crítica dos colegas porque tinha muitos lá da roça mesmo; então não teve esse negócio de crítica. Estudei lá até a 8ª série. Depois eu vim pra o Estadual. Enquanto eu tava no municipal, eu perdi dois anos. Quando eu vim pro Estadual, já foi pra estudar no EJA 1º e 2º, esse ano. No Estadual, não senti muita diferença do municipal não. Eu vim por causa do EJA, porque eu já tô atrasado; ne umas parte é bom e ne outras não, pois no EJA a gente aprende menos; isso é certeza, mas acelera mais a série que tá atrasado, e eu preciso porque eu quero terminar logo esse estudo pra eu sair.

Da escola da roça pra cá, eu não senti diferença nenhuma porque a mesma educação, coisa que a escola da roça dá o colégio da cidade também dá – a mesma educação. Comecei a estudar na roça, na sala da minha casa, com minha mãe, aprendendo as coisas com ela como eu já falei antes. Hoje estudo na rua ((cidade)), no Colégio Estadual faço 1º e 2º no EJA porque na roça só vai até a 4ª série, e aí a gente é obrigado a sair mesmo se quiser continuar estudando, aí a gente fica lá e cá ((entre a roça e a cidade)). A maneira de falar que é um pouco diferente, a linguagem às vezes puxa mais; o português já é bem diferente no jeito assim de falar porque o professor da cidade já fala mais desenvolvido, e o da roça é mais caipira. O aprender é muito importante pra mim. Tem coisa que eu aprendi com os meus pais, como a educação, respeitar o próximo. E teve também, depois da energia, a televisão trouxe muita mudança na minha casa porque a gente teve contato com outras coisas do mundo de fora que não tinha antes quando ouvia só o rádio. Eu não sei usar o computador, mas eu quero aprender porque é importante pra ter um emprego, uma coisa assim melhor se sair da roça como eu quero no futuro. Eu ainda não sei porque ter que ter um tempo extra pra aprender além da escola, e eu fico trabalhando e de noite estudando.

Depois que eu vim estudar na cidade, mudou em mim a maneira de falar, porque eu falava bem pouco e agora eu falo que nem um papagaio, hoje já tenho amizade com o pessoal daqui da cidade, já fico misturado nos grupo. Eu hoje não acho diferença alguma dos menino daqui

pra nós da roça, vejo tudo igual. A escola da cidade mudou então minha maneira de falar, hoje falo melhor, mais certo, e na escrita, o que eu fazia lá na roça continuou aqui; só foi aumentando.

Na questão da roça, tem a disciplina de agricultura, que já estudei ajudou bastante, e a ciência, porque fala de árvore, que eu não conhecia a planta parasita que eu não sabia que se a outra morresse ela também morria, que ela sobrevive com a outra. Também acho que só essas. A disciplina que eu sempre tive dificuldade foi em matemática, mas esse ano não tem ela não.

Eu tenho vontade de me formar, concluir os estudo pra sair. Eu não desejo continuar na roça, quer dizer, eu desejo sair pra eu arrumar um trabalho, comprar minha própria propriedade de terra pra mim, aí fazer uma casa pra mim só descansar na roça. Meus planos é terminar os estudo, pegar o diploma e ir pra São Paulo arrumar um emprego pra consegui o melhor pra mim. Eu acho que a roça não é o melhor, dá pra viver, mas não dá pra conseguir uma vida tranqüila. Eu só tive experiência de trabalho na roça. Eu sei capinar, destocar, roçar. Hoje quando eu trabalho com meu pai é de segunda a sexta e ganho meu salário assim, as diária. A cidade maior que eu conheço é São Paulo, fui lá pra passear. Não tenho dificuldade lá não. Em Serrolândia, eu resolvo tudo, tranqüilo; agora no banco, eu resolvo, mas não gosto de mexer com isso não.

Foto 07 – Roniere, na Fazenda Santa Rosa, em 12/08/07.