

CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DO ALUNO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E A LINGUÍSTICA APLICADA

Ana Maria Oliveira Lima
Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB)
anaalima2005@yahoo.com.br

Ester Maria de Figueiredo Souza
Doutora em Educação (UESB)
emfsouza@gmail.com

RESUMO

Este artigo problematiza sobre linguagem, identidades e educação do campo a partir de alguns fios tecidos neste diálogo constante que procuramos ter com a emancipação social do sujeito/aluno do campo, enquanto sujeito histórico, subjetivo e ideológico. Acessaremos a Pedagogia Freireana, perspectivando uma prática educativa emancipadora e a Linguística Aplicada quanto à sua compreensão de linguagem e identidades como par na produção de conhecimentos que visibilizem os excluídos dos grupos hegemônicos. Para tal, dialogamos com Freire (1996; 2014), Arroyo (2003), Hall (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003) e outros, a fim de abordarmos a problematização da constituição identitária do aluno do segmento educação do campo. Podemos inferir que há indícios de que os sujeitos discursivos do grupo pesquisado sofram influências em suas identidades sociais bem como influenciam seus pares no cenário discursivo inerente à sala de aula contribuindo para percepção deste espaço como de lutas e conflitos identitários.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem; identidades; educação do campo.

This article discusses language, identities and countryside education in the structure of the dialogue that we tried to relate with the social emancipation of the rural subject/student, while historical, subjective and ideological subject. We will access Paulo Freire's pedagogy, approaching an emancipatory educational practice; and the Applied Linguistics as the understanding of language and identities as a peer in the production of knowledge that gives visibility to the group that are excluded from the hegemonic one. For all of this, we debated with Freire (1996; 2014), Arroyo (2003), Hall (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003) and others, to deal with the problematization of the constitution of field students' identity. We can infer that there are evidences to prove that the discursive subjects from the group analyzed suffer influences in their social identities as well as they influence their peers in discursive scenario inherent in the classroom, contributing to the perception of this space as struggle and identity conflicts.

KEYWORDS: language, identity, countryside education.

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

A pedagogia freireana aposta nos valores de justiça e igualdade na sociedade e conduz-nos à experiência de perceber a mutabilidade do sujeito e de suas identidades apostando de que nada está posto, pronto e acabado; a este há sempre a possibilidade de “pronunciar o mundo” e de “ser no mundo”, sempre numa relação com o outro. O processo de construção do ser humano, em sua total “incompletude”, permite que as narrativas de cada um tenham ressonâncias no mundo social e desafiam a tradição hegemônica e dominante.

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em curso (2105/2016). Pelos limites do espaço, selecionamos alguns dados gerados em campo e suas análises a fim de suscitar discussões pertinentes às categorias de análise escolhidas, dialogando com Freire (1996; 2014), Arroyo (2003), Hall (2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003).

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Entendemos que toda prática escolar educativa deve ter como função primeira a assunção do ser humano enquanto sujeito de sua própria história e que este seja capaz de se posicionar criticamente frente às demandas sociais do seu grupo a fim de superar as desigualdades e injustiças impostas pelo poder hegemônico de dominação, ou seja, faz-se mister ouvir as vozes daqueles que são marginalizados socialmente. Desta forma, todo aporte teórico aqui fomentado perpassa pela perspectiva da pedagogia crítica revozeada na Linguística Aplicada, tendo como convocação o legado freireano.

EDUCAÇÃO NO CAMPO: ENUNCIANDO O CAMPO DE ESTUDO

A educação em nosso país sempre privilegiou o que foi proclamado, de forma hegemônica, pela classe dominante. Os saberes, conhecimentos e concepções de mundo desta classe serviram de balizadores para as políticas públicas educacionais, normatizando o que era/é considerado correto segundo os seus interesses sociais, culturais, políticos e econômicos. Um processo educacional excludente foi aos poucos se legitimando e o considerado fora do padrão era classificado como errado, equivocado, deturpado.

Os movimentos sociais relativos ao campo (camponeses), impulsionados pelos anseios e desejos dos excluídos do processo democrático relativos à educação, moradia, saúde, lazer e equipamentos materiais que favoreceriam a permanência destes no campo, emergiram deste contexto social, histórico e político. Arroyo (2003), argumentando sobre a importância dos movimentos na dimensão educativa, defende que “Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições elementaríssimas, por isso radicais, de viver como humanos.” (ARROYO, 2003, p. 36).

Diversas bandeiras foram levantadas - a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - a fim de chamar a atenção da sociedade brasileira sobre a situação excludente e de marginalização vivida por uma grande parcela da população, especialmente no que se relaciona à educação como defendida por Freire (2014): exercício concreto contínuo da prática da liberdade e postura crítica frente à realidade.

Neste contexto, encontram-se, também, os moradores de zonas rurais, os camponeses. Comumente estes são nomeados de ignorantes, “da roça”, desprovidos de cultura, catingueiro – sempre enaltecendo pejorativamente tais adjetivos. Os moradores destas áreas, como se já não bastassem a total precariedade em moradia, tecnologia que atenda às

necessidades de produção econômica rural, comércio, saúde e acesso, ainda sofrem com o descaso com a educação.

É latente o descompasso histórico na educação no Brasil que não reconhece a diferença, a partir do momento que tenta uniformizar o conhecimento tendo o urbano como parâmetro, ignorando os sujeitos sociais pertencentes aos diversos espaços geograficamente situados. Sobre esta dicotomia, alguns pesquisadores apontam que há a necessidade premente de se entender estes espaços como parte de um mesmo universo. Silva (2004), pensando esta dicotomia tendo como parâmetro a educação, argumenta que “O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites” (SILVA, 2004, p.01).

Freire (1996, p. 99) convida-nos a refletir a importância de se compreender a educação como “uma forma de intervenção no mundo”, e, para ele, somente com uma postura crítica do professor pode-se pensar sobre a autonomia do educando. Já Souza (2011, p.44) pondera sobre a importância de se viver a diversidade do espaço escolar como “princípio básico” para uma política educacional. E acrescenta: “Portanto, considerando o tema educação, essa verdadeira alteridade é o ponto de partida para uma educação para a diversidade, o que pressupõe a ruptura com o padrão hegemônico de dominação”. Tal afirmação coaduna com o pensamento freireano quando declara que “Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses [...] entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos”. (FREIRE, 2014, p. 117).

Diante das informações aqui capitaneadas, encerramos provisoriamente a discussão sobre Educação do Campo ressoando que, mais do que discussões/controvérsias/acordos

sobre o fazer/ser educação no/do campo, entendemos que o sujeito social em qualquer espaço que esteja retrata a sua luta a partir das suas necessidades de “pronunciar o mundo”. Em nosso entendimento, a Educação do Campo, ancorada nas lutas sociais e seus pressupostos, compõe o que Paulo Freire teceu sobre uma educação para a prática da liberdade.

LINGUAGEM: ACESSO À PRONÚNCIA DO MUNDO

Paulo Freire aposta que a linguagem se constitui nas relações sociais entre os sujeitos e funciona como ferramenta para se ultrapassar a relação opressor X oprimido, contribuindo para a conquista da liberdade. Neste modo de pensar a linguagem, Freire deixa latente a relação eu-outro na constituição da alteridade – indispensável para a conquista do “estar no mundo” e pronunciá-lo numa atitude consciente por meio da linguagem. O educador defende que a linguagem se constitui no sujeito e nas relações dialógicas que acontecem entre o eu e o outro já que é de fundamental importância a consciência da presença do outro na constituição da subjetividade inerente ao diálogo, visto que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p.136).

Pensar, para o legado freireano, é julgar o mundo por meio da reflexão que se concretiza na relação direta com a presença do outro e vai além de pensar segundo as orientações pedagógicas do professor; agenciando a concretização da presença no mundo como ato de permanente busca de consciência. Desta forma, pensamento e linguagem, numa relação dialética, estão presentes nas obras de Paulo Freire como uma relação essencial à conscientização do mundo e à emancipação humana. O autor, portanto, assevera que “A

consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar.” (FREIRE, 2000, p.20).

A educação problematizadora preocupa-se com esta possibilidade de articular o pensar verdadeiro com a reflexão que proporciona o desvelamento do mundo, pois “Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.” (FREIRE, 2014, p.114).

Linguagem para Freire desponta como práxis que resulta da ação em conjunto com a reflexão. Somente assim, segundo ele, os homens poderão ter a possibilidade de intervirem responsabilmente no mundo, pronunciando-o por meio da linguagem.

Vemos uma ressonância direta, neste momento, com o ato de ensinar/aprender. A sala de aula, para este educador pernambucano, se constitui como um espaço em que os educadores devem fazer o uso da linguagem/palavra para viabilizar os conteúdos ao tempo em que provocam reflexões sobre o mundo deles próprios e dos educandos numa tentativa de questionamento sobre a posição social destes enquanto oprimidos. Destarte, ensinar é um ato político em que pensamento se torna uma ação concreta sobre o ser/estar no mundo. É um ato político também quando se refere à “leitura do mundo” viabilizada pela escola, pois “A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade.” (FREIRE, 2000, p. 21).

Rajagopalan (2003), tecendo reflexões sobre as perspectivas de uma pedagogia crítica a partir da linguística aplicada, vai ao encontro do pensamento freireano que captura a postura do educador crítico na luta para provocar mudanças sociais a partir de suas atitudes em sala

de aula. Segundo o linguista, “Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111-112).

Para Freire, pensar a linguagem é pensar no mundo social no qual estamos inseridos, é pensar também em relações de poder. Já Moita Lopes (2006a), refletindo sobre o papel da Linguística Aplicada e apontando-nos possibilidades para se ouvir as “vozes do sul”, defende a ressonância do sujeito social no mundo por meio de sua posição sócio-histórica. O autor atesta que “Essa visão parece crucial em áreas como a LA, que tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. (MOITA LOPES, 2006a, p. 102).

Podemos capturar aqui, dentre tantos outros momentos no legado freireano, a importância da educação *com* o povo, que tem a realidade deste como ponto de partida para a conscientização necessária à pronúncia do mundo. Paulo Freire (2014) defende que é imperativo ao homem se constituir enquanto sujeito numa dada comunidade, mas que seja, sobretudo, capaz de mudar a sua realidade por meio da palavra – da sua própria palavra – numa relação dialógica que implica a conscientização da presença do outro e da incompletude do ser humano, e, conseqüentemente, na concretização do direito de dizer.

IDENTIDADES: AS DIVERSAS FORMAS DE PRONUNCIAR O(AO) MUNDO

Partimos do princípio de que as Identidades estão em constante movimento, são fragmentadas e constantemente deslocadas; estão se (re)construindo nas trocas discursivas provenientes das interações sociais. Para Hall (2006), o sujeito diverso e

múltiplo favorece o que ele nomeia como “crise de identidade”, em que as identidades passam a perder a rigidez proposta pela modernidade.

Diante desta (in)constante transformação, os sujeitos vão (re)direcionando suas ações a partir do contexto e interações sociais, e seu processo de identificação vai se construindo a depender das posturas que precisam adotar, entendendo aqui que estas escolhas nem sempre são espontâneas já que em muitas vezes as relações de poder estão implícitas nelas. Dentro das tensões existentes nas relações de poder estabelecidas na sociedade, as estruturas identitárias são (re)locadas constituindo relações imbricadas de fluidez e marcadas pelas diferenças.

Por conta da não rigidez identitária, reconhecendo-a com sempre em formação, cambiante, em processo, em construção, Hall (2006) sugere o termo identificação. Concordando com o autor e entendendo identificação como processo, como movimento, articulamos o pensamento freireano quanto à incompletude do ser humano. Freire defende que o ser humano é incompleto e inconcluso, e está em constante movimento e em busca do ser mais, já que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o **ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.**” (FREIRE, 2006, p. 59). (Ênfase acrescida).

Este permanente processo de incompletude do ser humano destacado por Freire levamos a compreender melhor a dinâmica discursiva que envolve a interação em sala de aula, bem como seu caráter eminentemente social já que “[...] é através da interação que as pessoas constroem os significados com os quais convivem” (MOITA LOPES, 2006b, p. 305).

Sala de aula evoca-nos a pensar um espaço vivo, dinâmico, interativo e permeado de relações de poder. Arelado a estas características temos o caráter aplicado do ensino-aprendizagem – em nosso estudo, relacionado ao ensino de Língua Portuguesa numa escola

que faz parte de um segmento denominado Educação do Campo. Pesquisas recentes da Linguística Aplicada têm dado uma ênfase a grupos tidos como minoritários, tais como índios, quilombolas, identidade sexual etc. Há uma evidente preocupação para se compreender os processos identitários a que estão expostos todos aqueles que frequentam a sala de aula em que se deve escutar as “vozes do sul” (MOITA LOPES, 2006c), assim como reconhecer as diferenças existentes nestes espaços.

Percebemos a relação estreita, talvez até totalmente imbricada, que há entre linguagem e identidade. Por o sujeito ser social por natureza e carregado de suas manifestações culturais, sociais e ideológicas, é na instância do discurso que ele se posiciona a partir da presença de um outro. Esta é uma relação constante e cambiante, em que a alteridade se faz presentificada na alternância dos discursos proferidos. Sempre o eu é afetado pelo outro. Moita Lopes (2006b, p. 310) defende que “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos”. O autor problematiza esta questão ampliando a discussão para o espaço da sala de aula:

Pode-se argumentar que, devido ao fato de a professora estar posicionada em um papel de maior poder em relação aos alunos, ela pode estar controlando as identidades sociais possíveis de serem desempenhadas pelos alunos em aula. Assim, as visões que os alunos estão construindo em relação as suas identidades sociais podem estar sendo influenciadas pelos discursos de identidade gerados em sala de aula. (MOITA LOPES, 2006b, p.316-317).

A relação opressor x oprimido, em que o oprimido quer estar no lugar do opressor (FREIRE, 2014), torna-se evidente nestas representações identitárias discursivizadas na sala de aula. Por hora, salientamos a provocação de se pensar o papel do professor e da escola neste processo de “identificação” como proposto por Hall (2006), tendo em vista as classes menos favorecidas e excluídas das políticas públicas nacionais, tais como saúde, moradia e educação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, na tentativa de responder a questão central proposta, ou seja, “A constituição identitária social dos sujeitos/alunos sofre impacto na sala de aula – considerando a interação, a cultura escolar e a prática docente?”, buscou inspiração na etnografia para seguir o seu percurso. A preocupação em entender como as pessoas agem, por que agem de determinada forma e se elas têm consciência das suas ações foram decisivas ao fazermos esta escolha metodológica. As categorias analíticas adotadas foram: linguagem, identidades e educação do campo.

A atividade proposta, o questionário estruturado para os alunos, bem como a entrevista semiestruturada dirigida à professora, basearam-se nas categorias analíticas adotadas no percurso da pesquisa – linguagem, educação do campo e identidades -, na questão central da pesquisa, apontada acima, e nos objetivos propostos, quais sejam: Interpretar como a ação pedagógica da professora afeta a constituição identitária do sujeito/aluno da Educação do Campo a partir da exploração das suas práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa em turma do Ensino Fundamental; Refletir sobre os aspectos da prática docente que dão margem a uma perspectiva de construção identitária, tendo em vista a desvalorização vivenciada na escola por parte de alguns alunos no que concerne a sua linguagem e, conseqüentemente, a sua identidade; Compreender como os alunos reagem às práticas docentes às quais são efetivamente submetidos e de que forma estas são apropriadas pelos alunos em suas identidades.

Vale acrescentar que todos os participantes foram esclarecidos sobre o teor da pesquisa, como também que esta passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa constando, dentre outros documentos, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Pedido de Autorização para

Gravação em áudio, fotografias, questionários e entrevistas. Apesar da autorização de todos os participantes na pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios a fim de manter o anonimato.

CAMPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa situa-se em escola de zona rural no município de Vitória da Conquista (BA). Escolhemos a Escola Municipal Fonemas da Alegria, localizada em Zona Rural, distante cerca de 12 km do centro da cidade. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e faz parte do Círculo Escolar Aprender para Crescer. Por meio da abordagem etnográfica, o nosso *locus* de pesquisa se revela em uma sala de aula de escola rural - turma do Módulo V.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

A turma do Módulo V - matutino é composta por 17 alunos com idades entre 10 e 16 anos, sendo nove meninas e oito meninos. Os 17 alunos são de famílias cujos pais trabalham, em sua maioria, com serviços braçais, percebendo renda familiar de até 03 salários mínimos. A exceção de um aluno que a mãe é professora, os demais pais não chegaram a concluir o Ensino Fundamental II, sendo que a maioria nem o Ensino Fundamental I.

A professora do Módulo V tem formação em Pedagogia: Séries iniciais, e especialização em Alfabetização e Letramento. Ela é a professora mais antiga da escola; leciona nesta localidade desde 1986, quando ainda cursava a antiga 8ª série do Ensino Fundamental. Trabalha com carga horária de 40 horas dedicadas à Escola Municipal Fonemas da Alegria.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO TÉCNICA DE PESQUISA

A observação participante foi a nossa aliada durante todo o nosso período em campo. O primeiro momento – cerca de 30 dias - do nosso percurso em campo se deu com a convivência em todo espaço escolar. Alguns dias foram dedicados à familiarização com os sujeitos daquele espaço (direção, professores, alunos, coordenação, equipe de apoio).

No segundo momento, a sala de aula do Módulo V – matutino – torna-se para nós mistério. Neste percurso da pesquisa, evidencia-se a sala de aula, pelo seu caráter genuinamente interacional, como importante fator para a (re)construção de identidades sociais. Este período durou 05 meses, entre julho e dezembro/2015 que resultou em cerca de 50 horas de observação participante, gravações em áudio, fotografias, entrevistas, questionários. Esta fase da pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, por cerca de 45 dias, participamos das aulas de todas as matérias (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências), o que nos proporcionou uma perspectiva do funcionamento de toda a interação didática. Na segunda etapa, restringimo-nos a participar somente das aulas de Língua Portuguesa.

Por meio da técnica de observação participante, utilizamos, como estratégia para a construção dos dados, instrumentos de pesquisa tais como: diários de campo, gravações em áudio das aulas, fotografias, questionários e entrevistas com os sujeitos envolvidos (professora e alunos).

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O *corpus* deste artigo se constitui de alguns excertos do questionário fechado feito aos alunos, da entrevista semiestruturada à professora, informações coletadas na Secretaria Municipal de Educação, das anotações em Diário de Campo e da atividade proposta pelas pesquisadoras aos alunos.

Na investigação em curso, quando da pesquisa documental, constatamos que o município pesquisado adota diretrizes de âmbito nacional. Desta forma, a Secretaria de Educação Municipal (doravante SMED), que se organiza por meio de núcleos pedagógicos, nos informou que o Núcleo de Educação do Campo monitora e coordena a implementação das atividades nas escolas do campo seguindo princípios de Leis e Diretrizes educacionais em nível nacional, que na maioria das vezes têm o urbano como parâmetro.

Corroborando com esta informação prestada pela SMED, importante destacar neste momento o que a professora da turma do Módulo V da escola pesquisada afirma em entrevista às pesquisadoras sobre a proposta de Educação do Campo para o município:

Excerto

Entrevistadora: Em relação à Educação do Campo, existe uma orientação da Secretaria de Educação?

Professora: Não é diversificada da educação da cidade. Tanto que a gente junta os grupos de lá com os nossos nos AC's.

Entrevistadora: Os planejamentos acontecem juntos?

Professora: É. Acontecem.

Entrevistadora: Então não existem orientações teórico-metodológicos, diretrizes especificamente para Educação do Campo?

Professora: Não.

Entrevistadora: Apesar dela [a escola] ser classificada como Educação do Campo?

Professora: Não.

A nossa pesquisa de campo revelou que os alunos, quando estavam em sala de aula, eram muito calados, ou falavam muito baixo, mesmo quando eram solicitados pela professora. A princípio pensamos que seria por causa da nossa presença em sala, mas com o tempo, estando eles totalmente à vontade, confirmamos os silenciamento deles. Com a análise dos dados gerados pelo Diário de Campo, pelo questionário feito aos alunos e pela entrevista feita à professora que enuncia:

Eu não gostava de menino indisciplinado. Eu não consigo trabalhar com menino indisciplinado. Eu não gostava de que chegasse atrasado. Então eu queria colocar regras que não existiam aqui. Não gostava de falta de respeito. Não gostava que me respondesse. E até hoje a gente é assim. Primeiro a gente tem que criar um laço

por que né? Os pais, os meninos não gostavam de mim por que achavam que eu não mandava em nada. Eles não entendiam que eu queria o bem dos filhos deles.

Capturamos os sentidos revelados pelos alunos quanto a suas próprias posturas em relação a este momento de interação didática. Ou seja, a postura da professora, o que ela pensa sobre a necessidade de exercer a autoridade que lhe é outorgada pela cultura escolar, tem ressonância direta na postura enunciativa do sujeito-aluno. Os motivos por eles apresentados (conforme Quadro 1), em questionário, tem uma articulação com a prática da professora.

Quadro 1: Excerto do Questionário feito aos alunos

Sabemos que o momento da aula é um momento importante e nós devemos prestar atenção às explicações da pró. Mas vi que vocês, na maioria das vezes, ficam muito calados ou respondem muito baixo. Por que você acha que isto acontece?			
Cinco alunos responderam que têm vergonha de falar.	Três alunos não responderam a esta questão	Três alunos responderam “não sei”.	Cinco alunos responderam que é para a professora não brigar, ou para não ficar estressada ou com raiva, ou não atrapalhar a professora.

Fonte: Dados da pesquisa: Elaborado pelas autoras.

As informações acima encontram ressonância em um dos objetivos propostos para a pesquisa, qual seja “Interpretar como a ação pedagógica da professora afeta a constituição identitária do sujeito/aluno da Educação do Campo a partir da exploração das suas práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa em turma do Ensino Fundamental”.

A partir das reflexões apresentadas, teceremos um diálogo com alguns excertos de uma atividade feita pelos alunos e das anotações em Diário de Campo. A proposta foi apresentada na aula 25 e consistia em impulsioná-los a cada um falar um pouco de si. Então, conversamos

com eles sobre “Identidade”, motivando-os a expressar o que entendiam sobre este termo. A princípio ficaram bastante tímidos e somente escutavam, mas, com provocações, chegaram a afirmar que era um documento. Convocamos a ampliar este conceito com alguns questionamentos: suas características físicas, qual a utilidade, o que ele representa, etc. No intuito de ouvi-los mais, falamos também das identidades que se constituem nas práticas sociais, pois, segundo Moita Lopes (2006b, p. 310), “As identidades sociais de classe social, gênero, orientação sexual, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes.”.

A partir destas provocações iniciais, solicitamos que escrevessem um pequeno texto que abordasse a identidade de cada um enquanto aluno e enquanto morador daquela localidade. A intenção era capturar as impressões e expectativas que possuíam de si, assim como, e principalmente, eles negociam seus processos identitários tendo o “outro” como interlocutor. Vejamos:

Aluno A: Eu me chamo [...]. Eu gosto muito de estudar porque eu aprendo mais e lá na frente a gente tem um futuro podendo ser um advogado, médico, engenheiro. Tudo isso através dos estudos.

Aluno B: Eu me chamo [...]. Eu acho bom estudar por que se a gente não estudar, a gente não é nada na vida [...]. Por que se a gente quer ter uma profissão, tem que estudar muito.

Aluno C: [...] Eu sonho em ser muitas coisas, mas eu quero ser médica. [...]

Desta forma, retomando à questão central “A constituição identitária social dos sujeitos/alunos sofre impacto na sala de aula – considerando a interação, a cultura escolar e a prática docente?”, podemos inferir que a professora interfere na constituição identitária do aluno, quando: não concebe a linguagem enquanto práxis (ação/reflexão); inviabiliza a leitura crítica do mundo; não estimula a pronúncia de mundo (mundo dos educandos de zona rural, comunidade rural, marginalizados)

CONCLUINDO PROVISORIAMENTE

Sabemos que os resultados aqui apresentados carecem de um refinamento no olhar e no “sentir” para se pensar as identidades sociais numa “Educação do Campo” que contemple as reais necessidades humanas, para além de sua fixação nele.

Procuramos inicialmente trazer provocações, mais do que proposições, sobre como a Linguística Aplicada poderia revozear as questões aqui apontadas sobre o processo de identificações de homens e mulheres do campo. Narrar todo este texto pela tessitura do pensamento freireano foi desafiador. Muito se tem discutido sobre Educação do Campo e também sobre a Linguística Aplicada. Pouco, ou nada, se encontra sobre o diálogo entre eles.

As interlocuções suscitadas a partir da geração dos dados da pesquisa nos impulsionam a perspectivar as influências exercidas pelo professor sobre as identidades sociais dos seus alunos. Muito provavelmente estas influências são impactadas no direito de dizer, na não “hominização”, na perpetuação da exclusão dos oprimidos e sua conseqüente postura sempre silenciosa, pois “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a educação ‘bancária’ mantém e estimula a contradição.” (FREIRE, 2014, p.82). A sutileza e profundidade do pensamento freireano apela em nós, educadores, uma postura mais crítica, menos subserviente, comprometida com a voz dos marginalizados secularmente pela sociedade que busca a hegemonia a fim de não perder espaço e poder.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. “*Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais*”. In: Currículo sem fronteiras. V. 3, n.1, p. 28-49, jan/jun 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 14/março/2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 56ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Lauro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

_____. “Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença”. In: SIGNORINI, Inês. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b.

_____. “Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006c.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação do Campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história*. 2004. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12304/7068>>. Acesso em: 11 de março de 2016.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. *Linguagem: currículo e formação docente*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

*Recebido em 15 de maio de 2016
Aceite em 24 de novembro de 2016*

Como citar este artigo:

LIMA, Ana Maria Oliveira; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Construções identitárias do aluno na educação do campo: breve diálogo entre a pedagogia freireana e a linguística aplicada. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, Ano 15, n. 23, jul-dez 2016. p.553-570. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num23/dossie/palimpsesto23dossie06.pdf> >. Acesso em: dd mmm. aaaa. ISSN: 1809-3507.