Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

Denise Conceição das Graças Ziviani

A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural.

V.1

São Paulo
2010

DENISE C. G. ZIVIANI	A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural.		São Paulo 2010
----------------------	---	--	-------------------

Denise Conceição das Graças Ziviani

A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural.

V.1

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof^o Doutor César Augusto Minto

São Paulo

2010

Verso da folha de rosto

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
379.5
Z82i | <p>Ziviani, Denise Conceição das Graças</p> <p>A inclusão e a diferença: um estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural / Denise Conceição das Graças Ziviani; orientação César Augusto Minto. São Paulo: s.n., 2010.
400 p.; figs. ; tabs.</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Política educacional 2. Alfabetização 3. Fracasso escolar 4. Gênero (Grupos sociais) 5. Raça 6. Família I. Minto, Carlos Augusto orient.</p> |
|---------------|--|
-

Nome: ZIVIANI, Denise Conceição das Graças

Título: A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Lúcia Afonso com gratidão

pela escuta,

pela solidariedade.

Agradecimentos

O cansaço em final de trabalho inspira-nos o melhor dos agradecimentos, por isso, agradeço a Deus, por tudo que vivi e aprendi em São Paulo; agradeço às mulheres e homens trabalhadoras (es) usuárias (os) do trem da Zona Leste – Guaianazes/Luz–, com quem convivi por três anos e aprendi que quando o corpo chega a exaustão, descansa-se no fechar de olhos durante a viagem de trem e não se cai porque se agarra no trabalho e nos sonhos.

Agradeço, especialmente, ao meu orientador Professor Doutor César Augusto Minto, por ter vivido a grande experiência de participar da seriedade com que a postura política e acadêmica se combinam tornando mais intenso e bonito o processo de pesquisa; obrigada professor pela disposição e, principalmente, pelo respeito com meus escritos demonstrado na sua preocupação constante em qualificá-los.

Agradeço aos meninos homens negros e às meninas mulheres negras que me contaram pedaços de sua história e tascos de sua memória, às suas famílias que abriram a porta da casa, a porta da vida e me envolveram com narrativas profundas, nas quais eu penetrei pelo prazer da escuta.

Desejo agradecer às professoras e ao professor depoentes que constituíram a lembrança da socialização desses meninos e dessas meninas.

Meus agradecimentos se dirigem também à Professora Doutora Maria Aparecida Silva Bento e à Professora Doutora Roseli Fischmann que qualificaram o meu projeto de pesquisa com sugestões, comentários que me foram muitíssimos preciosos.

Agradeço à professora Maríla Pinto de Carvalho que durante dois anos me recebeu no grupo de pesquisa “Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual” (USP); agradeço à Andréa, Luciana, Lílian, Patrícia, Fábio, Maria Clara, Amélia e Samantha.

Agradeço às Professoras Doutoradas Maria Helena Patto, Ecléa Bosi (IPUSP) e ao Professor Doutor Kabengele Munanga (FFLCH) por todo conhecimento apreendido durante suas aulas.

Agradeço a Fundação Ford que, através de uma bolsa de estudos, me proporcionou condições para realizar este trabalho; agradeço toda a equipe da Fundação Carlos Chagas.

Beneficiei-me de informações de todas aquelas que de diferentes formas contribuíram para a estruturação teórico-metodológica deste trabalho cuja idéia é fruto de comentários valiosos vindos das professoras Sandra Azeredo, Lúcia Afonso, Nilma Lino Gomes, Fúlvia Rosenberg e Regina Pahin Pinto.

Meus agradecimentos aos profissionais – da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – do Grupo de Relações Étnico-raciais, Gênero e Sexualidade e do Grupo de Alfabetização e Letramento (2003-2005) com os quais dividi minhas inquietações; agradeço à professora Mônica Farid Rahme por todo o cuidado.

Minha gratidão chega às companheiras de luta da Militância Social e do Grupo de Educadoras Negras de Belo Horizonte de quem recebi incentivos, à distancia, durante o meu período de reflexão acadêmica em São Paulo: Luci de Fátima, Patrícia Santana, Cleide Hilda, Mara Catarina, Rosa Vani, Maria do Carmo (Madu), Macaé e Rosália; agradeço a amiga Consuelo Dores Silva por ter sido o exemplo de minha negritude assumida.

Minha gratidão a Hugo Eduardo e Victor Pedro, filhos do meu sonho e fotografias de minha memória, pela presença e apoio constantes.

Agradeço aos meus sete irmãos negros com quem aprendi num só tempo a lutar e a compartilhar.

Sou eternamente grata ao meu pai e minha mãe que me ensinaram a “começar e terminar” um trabalho, sempre! Saudades!

Resumo

ZIVIANI, D. C. G. **A inclusão e a diferença – estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural**. 2010. 400f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esta tese resulta de um estudo cuja metodologia foi a *pesquisa-ação*, tratando-se de uma pesquisa interventiva que partiu de uma demanda psicossocial originada em situações vividas por estudantes de classes especiais ao longo dos dez anos de Escola Plural – escola de progressão continuada, Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG – que concentravam uma maioria de meninos negros tidos como “fracassados” em leitura e escrita. O estudo envolveu uma das classes de reforço, participante do projeto político pedagógico denominado *Rede Ampliada do Terceiro Ciclo* da Secretaria de Educação do Município, constituída por 21 estudantes: 15 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades entre 12 e 17 anos, pertencentes a três escolas distintas. A pesquisa teve por objetivo identificar os mecanismos de exclusão, aos quais estão submetidas crianças e adolescentes negros em processo de alfabetização, no contexto da escola estruturada em ciclos de formação, tendo como base a identidade racial e de gênero dos sujeitos, consistindo não só em analisar tais mecanismos, mas também em construir junto aos participantes da pesquisa um processo educativo que incluiu: 1) uma nova relação pedagógica com base na inclusão social; 2) um processo de aprendizado que considerou o contexto de vida desses estudantes e 3) o empoderamento desses sujeitos por meio da valorização de sua identidade e de seu projeto de vida. A intervenção teve como referência o *Grupo Operativo*, tal como formulado por Pichon-Rivière, e a *Metodologia das Oficinas em Dinâmicas de grupo*, instrumentais da Psicologia Social; sendo que ela conseguiu estabelecer a participação e a escuta das famílias de crianças e adolescentes que, pelo processo vivido no *grupo*, alcançavam seus objetivos referentes à leitura, escrita, auto-estima, na medida em que vivenciavam aspectos inerentes à cidadania. Como dado também relevante, a pesquisa apontou que as alternativas oferecidas pela escola são diferenciadas para meninos e meninas e, no caso do menino negro e pobre, este dado está ainda mais associado à extrema vulnerabilidade social vivida por sua família, que corrobora com a desigualdade educacional, traduzida pela possibilidade de meninos negros poderem apresentar um ritmo mais lento na alfabetização, freqüentar classes especiais e projetos de recuperação numa proporção três vezes maior do que as meninas. Conclui-se que tanto meninos negros como meninas negras são encaminhados para classes especiais e projetos de recuperação em função, respectivamente, das representações de masculinidade e feminilidade que predominam entre seus docentes. Reafirma-se que o enfrentamento da problemática é responsabilidade primeira do Estado, que deve implementar políticas públicas para tal.

Palavras-chave: Política educacional. Alfabetização. Fracasso escolar. Gênero. Raça. Família.

Abstract

ZIVIANI, D.C.G. **The inclusion and the difference:** study of the processes of exclusion of black children and adolescents through the teaching of reading in the context of the Escola Plural, 2010. 400. Tese (Doctor's Degree)- College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This thesis is the result of a study whose methodology was the *Action-research*, on an interventive research emerging from a psychological demand originate from situations endured by especial class student throughout 10 years of Escola Plural –a continued progress school, Red Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG– where a majority of black young children, labeled as “losers” concerning their reading and writing abilities. The study involved one of the make-up classes, resulting from the action of the pedagogical-political project named “Third Circle Amplified Net” of the Educational Department of the city, formed by 21 students: 15 boys and 6 girls, aging from 12 to 17, belonging to three distinct schools. The research aimed to identify the mechanisms of exclusion to which these black children and adolescents who are learning to read are submitted, in the context of a structured school in cycles of formation, based upon an racial identity and the gender of the subjects, it does not only intend to analyse such mechanisms, but also create, along with participants of the research, an educational process includes: 1)a new pedagogical approach based upon social inclusion; 2)a learning process which takes into consideration the life context of these students and 3)the empowering of these subjects through the valorization of their identity and project of life. The intervention had the *Operative Group* as a reference, as formulated by Enrique Pichon-Rivière, and *Workshop Methodology in Group Dynamics*, Social Psychology instruments; having in mind that it could establish the participation and audience of the families of these children and adolescents who, through the process lived as a group reached their objectives by improving their reading and writing abilities, self-esteem, as they experienced aspects concerning their citizenship. As a relevant datum, the research showed that alternatives offered by school are different among boys and girls, and, in the case of a poor black boy, this datum is additionally associated to the extreme social vulnerability endured by this family, who corroborates with educational differentiation, translated by the possibility of black boys being able to show a slower pace throughout the learning of reading process, attending especial classes and make-up projects in a proportion which is three times higher than the black girls. It is understood that both black boys and girls are sent to especial classes and make-up projects due representation of masculinity and femininity which are predominant among their teachers. It can be confirmed that the facing of this problem is a responsibility first of the government that must implement Public Policies.

Key-words: Educational Politics. Teaching of reading. School failure. Gender. Race. Family

Tabela 1: Normas utilizadas para a transcrição das entrevistas.....

Tabela 2: Caracterização da amostra da pesquisa.....

Lista de ilustrações

Figura 1	: Escrita de Alex. 02-08-2005
Figura 2	: Carta de Alex. 10-11-05.....
Figura 3	: Escrita de Davi. 02-08-05.....
Figura 4	: Desenho de Davidson. 22-09-05.....
Figura 5	: Escrita de Diogo. 25-08-05.....
Figura 6	: Escrita de Diogo. 31-10-05.....
Figura 7	: Grafite de Eneilson. 04-04-05.....
Figura 8	: Escrita de Geiler. 08-11-05.....
Figura 9	: Pichação de Kaick. 15-03-05.....
Figura 10	: Bilhete de Kaick. 17-08-05.....
Figura 11	: Escrita de Luca. 23-05-05.....
Figura 12	: Escrita de Luca. 07-12-05.....
Figura 13	: Texto de Lúcio. 11-08-05.....
Figura 14	: Escrita de Richard. 23-05-05.....
Figura 15	: Escrita de Richard. 17-11-05.....
Figura 16	: Escrita de Wagner. 22-09-2005.....
Figura 17	: Bilhete de Wagner. 22-11-05.....
Figura 18	: Bilhete de Carlos. 30-08-05.....
Figura 19	: Email de Carlos. 14-09-05.....
Figura 20	: RAP do Projeto – Escrita de Jorge Luiz. 25-08-2005.....
Figura 21	: Carta de Jorge Luiz. 10-11-05.....
Figura 22	: Escrita de Thiago. 22-09-2005.....
Figura 23	: Escrita de Wanderson. 29-11-05.....
Figura 24	: RAP DA natureza – Escrita de Wanderson. 01-12-05.....
Figura 25	: Escrita de Márcio. 22-09-05.....
Figura 26	: Carta Indiara. 10-11-05.....
Figura 27	: Escrita de Rafaela. 30-08-05.....
Figura 28	: Escrita de Rafaela. 05-12-05.....
Figura 29	: Escrita de Aiana em 28-03-05.....
Figura 30	: Carta de Aiana. 10-11-05.....
Figura 31	: Escrita de Joseana. 08-09-05.....
Figura 32	: Carta de Joseana. 08-11-05.....
Figura 33	: Escrita de Marli. 04-05-05.....
Figura 34	: Escrita de Marli. 08-09-05.....
Figura 35	: Dedicatória de Bianca. 25-08-05.....
Figura 36	: Escrita de Indiara, Richard e Wagner. 09-08-05.....
Figura 37	: Relatório de Jorge Luiz. 01-09-05.....
Figura 38	: Escrita de Lúcio. 19-09-05.....

Tabela 1- Normas utilizadas para a transcrição das entrevistas¹

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Incompreensão de palavras ou de segmentos de fala	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Palavras inseridas	[]	ela [a professora] falou que
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado com o gravador
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo e/ou timbre)	/	e comé / e reinicia
Entoação enfática	Maiúscula	porque tem as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante como (como s, r)	Alongamento do som aumentar para: :	ao emprestarem os... éh: :... o dinheiro
Silabação	a divisão silábica indicada por -	escrita silábica da palavra tran-sa-ção
Interrogação - pergunta	?	e o Banco... Central...certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem
Comentários do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática	- -	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição duas pessoas falam ao mesmo tempo	Liga-se pelo colchete [Linhas da fala da pessoa A com a pessoa B	A. na casa da sua irmã [B. sexta feira
Indicações de que a fala foi interrompida em determinado ponto. Não no seu início	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRReira entre nós”...

¹ KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

Sumário

Introdução e Justificativa.....

Capítulo I

1- Problematização

- 1.1- O entrecruzamento das relações raciais, de gênero e de classe social no processo de exclusão

Capítulo II

2- Metodologia

- 2.1- Por que a pesquisa-ação?
- 2.2- A demanda: como, onde e quem foram os participantes da pesquisa?
- 2.3- O que é a pesquisa-ação?
- 2.4- A história de vida

Capítulo III

3.0- Instituição e linguagens

- 3.1- Representação de papéis na instituição
- 3.2- A interação face a face para o papel representado
- 3.3- A linguagem da instituição e as interações
- 3.3.1- A Linguagem incorporada pelo(a) negro(a)
- 3.3.2- Linguagem, interação e desenvolvimento na adolescência

Capítulo IV

4.0- Fatores que interferem na produção do fracasso em leitura e escrita

- 4.1- Relações raciais e escolarização: da dimensão genérica à dimensão subjetiva, a branquitude
- 4.1.1- A dimensão subjetiva, a branquitude
- 4.2- Relações de gênero e a escolarização de adolescentes defasados em leitura e escrita
- 4.3- “Fracasso Escolar”: a história de um conceito
- 4.3.1- Quem são os responsáveis pelo fracasso da criança pobre?

Capítulo V

5- A história da trajetória escolar dos participantes da pesquisa

- 5.1- Os “meninos violentos” da Escola “Doralice”
- 5.2- Os “meninos burros” da Escola “Ana Terra”
- 5.3- O menino “mochileiro” da Escola “Santa Edwiges”

Capítulo VI

6- A história da trajetória escolar das participantes da pesquisa

- 6.1- As adolescentes sem “recato e compostura” da Escola “Doralice”
- 6.2- Resistência, submissão e “feiúra” marcando as feminilidades na Escola “Ana Terra”
- 6.3- “Chegou mais um [a] ‘Santos’” na Escola “Santa Edwiges”

Capítulo VII

7- Grupo Operativo e Oficinas em Dinâmica de Grupo

- 7.1- O que é o *Grupo Operativo*?
- 7.2- No que consiste a metodologia das *Oficinas em Dinâmicas de Grupo*?
- 7.3- O processo de leitura e escrita do grupo de adolescentes da pesquisa

Capítulo VIII

8- Análise dos resultados.....

Capítulo IX

9- Considerações finais...

Referências Bibliográficas.....

Estrutura dos Capítulos

Os capítulos vão sendo constituídos pela conexão do nosso entendimento, na construção do trabalho, apesar de que na prática da pesquisa-ação as ocorrências, o conhecer e o agir se conectem em tempos que lhes são muito próprios.

O trabalho traz em primeiro plano a introdução e a justificativa.

A problematização e o objeto da pesquisa são descritos no primeiro capítulo.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia adotada: a pesquisa-ação, como se deu a produção de dados, a intervenção e apresentamos os objetivos, o principal e os específicos.

O terceiro capítulo traz uma síntese dos conceitos que orientaram as nossas concepções ao longo do processo de pesquisa: instituições, linguagens, representações e interações.

O quarto capítulo enfoca fatores que essa investigação considera como estando relacionados na produção do fracasso em leitura e escrita: as relações raciais, as relações de gênero e de classe social.

As histórias da trajetória de vida escolar dos (as) participantes da pesquisa, constituída pela história de 21 estudantes, vindos de três escolas distintas, foi organizada no quinto e sexto capítulos que foi a forma que encontramos para uma melhor organização do texto.

O sétimo capítulo apresenta a intervenção desta pesquisa em duas partes: 1) teoria do *Grupo Operativo* e a Teoria da *Metodologia das oficinas em Dinâmicas de grupo* e 2) relato do processo de leitura e escrita do grupo de participantes da pesquisa.

O oitavo capítulo traz a análise dos resultados encontrados.

E o nono capítulo apresenta as nossas considerações finais.

Introdução e Justificativa

Propostas de estudo são frutos de percursos individuais, experiências, indagações assim como de reflexões sobre todos estes aspectos. Sem a pretensão de retomar todo o percurso realizado, toda a experiência vivida e todo o questionamento feito, ressalto que tanto a experiência quanto o questionamento constituem este estudo, por isso, a introdução tem como referência duas de minhas experiências e algumas de minhas indagações que justificam este trabalho de pesquisa, que, por sua vez, comporá outra parte do meu percurso.

Falarei do lugar de mulher negra militante e da professora alfabetizadora de crianças de escolas públicas de bairros populares, falarei do lugar social e do lugar profissional onde tenho lutado pelo reconhecimento da dignidade de excluídos, a população pobre. Desde 1989, primeiramente, lecionando no antigo CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), depois no ensino seriado e mais, recentemente, na escola de progressão continuada nas séries iniciais do ensino fundamental, tive contato com crianças cujo ritmo de leitura e de escrita se diferenciavam. A defasagem da criança negra era denunciada pelo Movimento Social. Logo, eu já lidava com este dado. Todavia, foi enquanto estudava para responder as questões do mestrado na Psicologia Social, quando realizei leituras, de autoras como Fúlvia Rosemberg (1996; 1999) e Marília Pinto de Carvalho (2001), afirmando que a defasagem educacional e a avaliação escolar negativa deixam marcas indeléveis no menino negro.

Concomitantemente às leituras citadas, constatei que na escola onde colhi os dados para a pesquisa do mestrado havia uma maioria de meninos negros alocados em classes especiais, dado empírico este que, em 2003, tirou meu retorno à prática docente do lugar comum.

Numa nova investida, na tentativa de contribuir para a transformação social, passei a investir não mais na prática de alfabetizar crianças de seis anos de idade. Passei, sim, a me dedicar à prática de alfabetizar crianças e adolescentes excluídos não mais pela seriação, mas pelos ciclos de formação da escola de progressão continuada – a Escola Plural.

Naquele ano, 2003, a proposta por certo inclusiva da formação continuada apontava o resultado perverso da escola pautada nos ciclos de formação: adolescentes negros do sexo masculino, do segundo e terceiro ciclos, muitos sem o domínio da base alfabética, outros considerados “maus leitores e escritores” eram designados as “turmas-projetos”. O que fazer com eles? Era uma decisão política muito instigante, assaz desafiadora.

A escola não oferecia, no dizer de Erving Goffman (1974, p.12), “uma coberta única e esplêndida” para abrigar os adolescentes que, “tremendo de frio”, “não conheciam as letras do alfabeto”; e eu havia sido designada como professora deles. Não tínhamos uma sala de aula que nos abrigasse, passei a reivindicar para cada um deles “um cobertor”. Era o começo de uma proposta política educacional para o município. E, enquanto eu carregava nas mãos uma lista com dezesseis “nomes”, procurava por um local onde pudéssemos ser acolhidos, percebi o estigma conferido aos que são excluídos por não terem acompanhado o tempo e a dinâmica do processo formal de aprender.

Eu e minha primeira turma depois de ter ocupado, sem sucesso, um lugar cedido por uma escola, fomos abrigados num espaço oferecido pela igreja Católica do bairro pobre, na região de moradia dos adolescentes, num dos extremos do município de Belo Horizonte. Nesse período, compreendi o sentido da concepção de educação para a cidadania proposto por Paulo Freire (1981) e constatei que, não raro, a escola pública oferece o que tem de pior para aqueles que não se apropriam, no tempo regular, do uso da letra e da palavra.

Minha experiência anterior, advinda da participação no Movimento Social, num trabalho com as *Oficinas em Dinâmicas de Grupo*², preocupadas com a construção de auto-estima e a construção de uma identidade negra, positiva, junto aos Agentes da Pastoral do Negro de Belo Horizonte, agentes comunitários, agentes que atuavam com mulheres violentadas e brincantes da Casa do Brincar me indicavam o rumo para o trabalho com aqueles adolescentes. Daí, eu buscava a práxis dialógica entre a experiência vivida, a necessidade apresentada pela prática e a teoria.

No princípio, era um trabalho que antes de ser pedagógico era social: eu buscava trabalhar com aqueles cuja auto-estima precisava ser construída e a quem como educadora eu devia providenciar um tratamento digno. Fui identificando, então, aspectos e elementos determinadores do insucesso escolar, de quem no contexto da escola de progressão continuada apresentara o baixo desempenho na leitura e na escrita, os meninos negros. Qual era a proposta de educação do município para eles? Qual era a história desses sujeitos?

A Escola Plural foi implantada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 1995, com o propósito de traduzir oficialmente a “pluralidade de ações significativas realizadas pelas escolas” e fundamentar-se pela prática dos ciclos de formação humana e não dos níveis de ensino seriado. Os ciclos de formação baseiam-se no tempo da escola como sendo uma oportunidade impar para que estudantes e profissionais vivenciem “uma socialização-

² AFONSO, Lúcia. *Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Campo Social, 2002.

vivência”, o mais plena possível. Essa escola prevê uma lógica mais global e determinante da formação de cada idade homogênea de formação. A pretensão é de que a Rede Escolar assuma que o tempo de escola seja um tempo de socialização, em que haja o convívio entre os sujeitos da mesma idade-ciclo de formação. “Rupturas ou interrupções desse processo não são justificáveis por diferenças de raça, classe, gênero, ritmo de aprendizagem”³.

A implantação da Escola Plural fez-se a partir do primeiro ciclo de formação, onde o agrupamento é por pares de idade: 6-7, 7-8 e 8 e 9 anos. Daí surgiu o problema: o que fazer com os estudantes vitimados pela cultura da seriação, que os manteve na primeira série, os multirrepetentes, cuja idade estava além do agrupamento proposto?

Em 1995, para resolver este problema criado pela seriação, foram agrupados estudantes com idade acima de dez anos e foi elaborada a proposta das *Turmas Aceleradas*, porque os ciclos de formação romperam com a lógica da exclusão, mas, na ocasião, o grande problema já vinha expresso oficialmente: “o que fazer com os alunos de 10, 11, 12, ou mais ainda na primeira série? Passá-los para o 2º? Deixá-los no 1º ciclo? Como trabalhar com esses alunos? Como recuperar seus interesses pelos estudos? Como lidar com sua indisciplina?”. A partir de tais questões a Escola Plural propôs a enturmação desses estudantes considerados *fora de faixa* etária no segundo ciclo e criou a oportunidade para que projetos específicos de trabalho fossem desenvolvidos com eles – as *Turmas Aceleradas*⁴.

Analisando o documento citado, entendemos que a proposta de *Turmas Aceleradas* foi uma alternativa criada pelo programa para dar encaminhamento e garantir o desenvolvimento dos estudantes que, por estarem *fora de faixa*, não podiam mais aos dez, onze, doze anos ou mais ser reenturmados no primeiro ciclo. Somente em 1996 tais estudantes estariam sendo atendidos com projetos específicos para suas habilidades e conhecimentos disciplinares com vistas a que se aproximassem de seus pares de idade. As *Turmas Aceleradas* foram, então, uma alternativa transitória para a implementação dos ciclos e sua intenção inicial era garantir o direito de os estudantes *fora de faixa* concluírem os estudos com os pares de sua idade e, para isso, a escola deveria criar projetos interessantes e colocar grupos de professores competentes, que soubessem lidar com adolescentes para conduzir tais turmas. Porém, o que observo como professora e pesquisadora é que essa experiência, desde seu início e ao se transformar em “turma-projeto”, sofreu um processo de ressignificação no interior da maioria

³ Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: Proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: 1994., p. 16

⁴ Id., 1996, p. 7

das escolas, transformando-se em espaços de segregação racial e de gênero, ou seja, criou-se uma alternativa que propunha a mudança, mas a prática de exclusão continuou.

Esse dado é semelhante aos encontrados nos estudos de Carvalho (2001), que apontam a necessidade de investigarmos até que ponto as opiniões de professoras sobre masculinidade e feminilidade interferem nos seus julgamentos e o que elas valorizam mais no comportamento de meninas e meninos. Para a autora, existe urgência em promover uma reflexão gênero X aproveitamento escolar, pelo fato de essas variáveis já terem sido marcantes no sistema formal de avaliação, onde os testes, as atribuições de notas e a seriação marcavam a hierarquização de gênero e, hoje, essa hierarquia tornou-se mais poderosa, porque está em curso, na maioria das escolas brasileiras, com a implantação dos ciclos de formação, uma avaliação marcada pela subjetividade e indefinição de critérios.

Então, estando numa escola estruturada por ciclos de formação, não seria pertinente a preocupação com o aproveitamento escolar de meninos? Essas e outras perguntas remetem-nos às relações de gênero, relações que podem ser compreendidas a partir do questionamento que fazemos e com as quais desejo continuar investigando as oportunidades educacionais, o aproveitamento escolar e as relações pedagógicas, sobretudo aquelas relativas ao processo de alfabetização de crianças negras e pobres. A exclusão decorrente de relações raciais, de gênero e de classe social é o tripé que será tratado nessa pesquisa.

Como o gênero, a raça e a classe social se entrecruzam para produzir o fracasso escolar? Como trabalhar o entrecruzamento etnia, gênero e classe social em um processo que reverta o fracasso escolar e que a aprendizagem seja possível? Compreendo que este processo exige de nós educadores e educadoras propostas de intervenção, que precisam ser muito bem pensadas e implementadas de forma adequada; pretendo formular algumas sugestões nesse sentido.

Capítulo I

Problematização e objeto de pesquisa

O vídeo *Turmas Aceleradas*: retratos de uma realidade plural (1997), produzido pela Secretaria Municipal de Educação para ser utilizado em atividades de formação de professores, fazia circular a imagem dos adolescentes participantes do que se chamava de *experiências significativas* de uma *Turma Acelerada* da Escola Plural. Eram estudantes *fora de faixa*, em sua maioria do sexo masculino e todos pobres. Em 2003, a mídia denunciou a situação de adolescentes de segundo e terceiro ciclos nas escolas municipais de Belo Horizonte, que não sabiam ler e escrever. Não é preciso dizer que a forma como a mídia recortou, editou e interpretou esse fato fez com que pudéssemos ver o embaraço dos adolescentes que não conseguiam ler, quando solicitados pela reportagem. Associados a essa denúncia, os docentes dessa rede verbalizavam nos cursos de formação que, de fato, suas escolas possuíam um contingente de estudantes que “não liam” e ou “não escreviam”.

A Secretaria Municipal de Educação confirmou a existência nas escolas das chamadas “turmas-projetos”, que, criadas não oficialmente pela dinâmica das escolas, tentavam resolver os problemas com a enturmação. Tratava-se do produto da distorção da Proposta de *Turmas Aceleradas*, para as quais estavam previstos projetos de recuperação com o objetivo de acelerar o nível de conhecimentos dos estudantes para os quais estava previsto um investimento na socialização. Só que, na realidade, essas “turmas-projetos” compunham-se de adolescentes tidos como “indisciplinados”, com baixo rendimento escolar e com dificuldades de leitura e de escrita e que, na prática, acabavam não vivenciando tais projetos.

Em razão disso, a Secretaria Municipal de Educação implantou, em 2003, uma política emergencial – *Projeto Emergencial da Alfabetização*. Tal política deu-se a partir de um debate sobre o problema enfrentado no terceiro ciclo relativo à alfabetização de muitos estudantes desse ciclo que ainda não tinham a base alfabética construída. Eram estudantes com trajetória de fracasso escolar e exclusão social (Leite, 2005, p. 205).

Foram selecionadas professoras com perfil de alfabetizadoras para trabalhar com as turmas piloto. Juntamente com outras professoras, eu fazia parte desse grupo. Ao final do ano trabalhado, nós denunciávamos, em nossos relatórios e encontros de formação, a presença nas turmas do *Projeto Emergencial de Alfabetização* (2003) de uma maioria de adolescentes do sexo masculino, cuja proporção chegava a ser de quinze estudantes deste sexo para no máximo duas estudantes — quando essas eram ali encontradas. Eram adolescentes entre doze e dezessete anos e que, em alguns casos, não dominavam sequer a base alfabética e quase

todos eram pardos e negros⁵. No convívio percebia-se que, pelo olhar escolarizado, a “indisciplina” e a “agressividade” marcavam esses adolescentes, cuja história de pobreza econômica e social somava-se a uma trajetória de insucesso escolar⁶. Seria o fracasso de um grupo marcado pelas questões raciais, de gênero e de classe social?

O Projeto foi modificado nos anos seguintes, em 2004 e 2005. Em 2004, organizou-se por núcleos em espaços extra-escolares e agregou-se o agente cultural, um(a) jovem do Movimento Juvenil, pertencente à comunidade onde se localizava a escola e moravam os adolescentes envolvidos. Em 2005, alterou-se a estrutura do Projeto, porque a Secretaria de Educação entendeu que a mudança precisava, necessariamente, ocorrer também na prática dos professores do terceiro ciclo de formação. Ele ganhou um novo nome, – *Projeto Rede de Tempo Ampliado do Terceiro Ciclo*, recebeu uma nova abordagem prática e passou a exigir a presença de um professor do sexo masculino. Essa proposta foi pensada a partir de uma causalidade que poderia ser resumida como a ausência de homens nos ciclos iniciais de formação como geradora de uma não identificação dos meninos com a figura masculina nas atividades de produção do conhecimento. Essas constituíam as características, até 2005, dessa política emergencial, que se tornou um projeto de escola de tempo integral para adolescentes defasados cognitivamente e vivendo em situação de risco social. Tínhamos, então, um quadro escolar fortemente constituído por relações de gênero e estávamos frente a um processo de exclusão, que envolvia raça, gênero e classe social.

É preciso salientar que os estudiosos da questão racial, que se preocupam, sobretudo, com oportunidades educacionais, fracasso, exclusão e ascensão social da população negra, consideram apenas a articulação entre raça e gênero na produção das desigualdades educacionais, uma vez que a classe social já está intrinsecamente articulada com tais questões.

Essa tem sido uma preocupação recorrente em análises e estudos de Rosenberg (1999, p. 10). Para a autora, “nem as pessoas individualmente, nem os movimentos sociais desenvolvem em perfeita sincronia consciência de classe, gênero e raça”. As relações de raça, de gênero e de classe social entrecruzam-se, misturam-se, complicam-se e para analisá-las precisamos perceber que, em determinados contextos, elas aparecem com menor ou maior intensidade porque se tratam de questões interligadas, porém distintas.

⁵ Dado constatado durante a formação docente pelas falas e também explícito nos relatórios das professoras do *Projeto Emergencial de Alfabetização*. Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Anos 2003 – 2004.

⁶ MARIANO, Janine Dias; MORAES, Luciene Fernandes. *Projeto Rede de Tempo Ampliado do Terceiro Ciclo: uma possibilidade de mudança para jovens de risco social*. Faculdades de Pedro Leopoldo. Monografia do Curso de Especialização em Psicopedagogia, 2006.

Carvalho (2001, 2004) e Rosemberg (1999, 1996) são autoras que se preocupam em discutir o fracasso e a exclusão escolar de meninos negros. Carvalho sugere que as pesquisas devem considerar com mais cuidado o fato de que os meninos constituem maioria dentre aqueles que a escola fracassa em ensinar. Ela argumenta que as pesquisas têm um importante papel de discutir as razões do fracasso escolar, a forma como o tema vem se tornando complexo e sublinha que as dimensões que afetam o rendimento escolar são múltiplas, o que torna necessário considerar não só as condições da dinâmica da escola, mas também o preparo docente e as formas de avaliação.

1.1 – O entrecruzamento das relações raciais, de gênero e de classe social no processo de exclusão

Maria das Graças Campos (1994) investigou o fracasso escolar na alfabetização a partir da causalidade, segundo a percepção de professores alfabetizadores, constatando que o professor responsabiliza primeiro o estudante e depois a família pelo fracasso escolar. No processo, ela constatou que na relação professor-estudante existe da parte do educador um abandono consciente ou inconsciente, quando este pressupõe que o educando irá fracassar. A pesquisadora diz que, para o professor, o estudante fracassa porque lhe falta vontade, empenho, intenção de alfabetizar-se. Conseqüentemente, os alunos são considerados pelos professores como: mimados, revoltados, agressivos, infantis, vergonhosos, tímidos, infelizes, indisciplinados, malandros, distraídos, etc. Nestes casos, ela confirmou que, mesmo conscientes de que o sucesso do aluno depende da ajuda constante do professor e do acompanhamento individual, os professores adotavam em sala de aula uma prática pedagógica “desenvolvida de forma coletiva, ou seja, a mesma lição é dada a todos no mesmo tempo e quem não acompanha, fica para trás”. (p. 136)

A cultura escolar é comprovadamente uniformizante, não só no que diz respeito à disciplina, mas, sobretudo, naquilo que se refere ao aproveitamento e à subjetividade dos estudantes. Ficam-nos lacunas, porque não sabemos lidar com adolescentes que vão para as salas especiais e não se alfabetizam. São constatações e demandas que revelam os inúmeros desafios surgidos enquanto alfabetizamos crianças, que sempre têm origens distintas e ostentam subjetividades diversas. Muitas vezes, embora educadoras(es), só passamos a olhá-los de forma diferente quando nos envolvemos em Movimentos Sociais que lutam em prol de

uma educação escolar que respeite as diferenças. Nessa perspectiva, penso que precisamos produzir teoria que instrumentalize positivamente a prática de alfabetização de adolescentes.

Pensando na família do adolescente cognitivamente defasado, outras perguntas são necessárias: quais são os valores que as famílias negras preservam e fazem com que seus filhos sejam mantidos na escola, mesmo sabendo que eles “fracassam”? O que mobiliza essas famílias? O que lhes fazem ficar atentas às questões da escolarização dos filhos? O que pensam ser possível fazer e como fazer com a exclusão escolar vivida pela(o) filha(o)?

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte admite ter conhecimento de que 83% dos profissionais da educação são mulheres, e que a maioria do primeiro ciclo de formação também é composta por mulheres. As alfabetizadoras consideram ser mais fácil trabalhar com as meninas, e que trabalhar com os meninos é mais difícil porque são “brutos”, brigam ou fazem “brincadeiras maldosas com as meninas ou entre eles” e que o fato de reunir um número maior de meninas ou meninos explica “a razão de uma turma ser, por exemplo, mais agitada, indisciplinada, agressiva... através [por conta] do número maior de meninos do que o de meninas”⁷.

O documento citado anteriormente afirma que as alfabetizadoras pensam que a enturmação no primeiro ciclo deve ser feita seguindo a habilidade de ler e escrever, a maturidade, a prontidão, os níveis de desenvolvimento, a reenturmação e ainda o equilíbrio entre os sexos: meninos e meninas, porque os meninos costumam ser mais indisciplinados.

A continuidade pós 2003 do *Projeto Emergencial de Alfabetização* no município de Belo Horizonte confirmou que, de fato, o processo de alfabetização de meninos negros tem apresentado desafios com os quais nós alfabetizadoras não temos sabido lidar.

Carvalho (2001, p. 555) diz que a cultura, as formas de socialização, as interações entre professoras(es), estudantes, a presença de uma maioria de professoras nos ciclos iniciais de formação, somando-se à expectativa e à formação familiar, articulam-se com as opiniões de professoras(es) acerca das relações de gênero, e interferem na avaliação dos estudantes. Nesse aspecto, as dimensões da vida escolar e da infância vão se inter-relacionar e produzir desigualdades educacionais e os maiores índices de fracasso escolar se dá entre os meninos.

A subjetividade acabaria marcando, de fato, o processo de avaliação na escola? Faz-se necessário questionar as imbricações existentes entre o gênero, a raça, a classe social e a produção do fracasso na alfabetização dos meninos que experienciam o contexto da Escola

Plural. O que representa ser menino e negro e a interferência dessas categorias na trajetória que conduz os meninos às “turmas-projeto”?

O discurso dos adolescentes do *Projeto Emergencial de Alfabetização* (2003-2004), advindos de “turmas-projeto” em suas escolas de origem, entre si e comigo (como alfabetizadora), a resistência e o silêncio nos momentos de escrita, chamaram-me a atenção para a necessidade de recorrermos à história escolar e pessoal desses estudantes. Tais evidências indicavam que, como alfabetizadoras, precisávamos nos aproximar mais para melhor compreendermos sua subjetividade, a representação que utilizam e os discursos incorporados por eles, relacionando esses dados com o aprendizado da leitura e da escrita. Teria sido, de fato, atribuído a eles nos mais de seis anos de escolarização sem sucesso na leitura e na escrita, o conceito de “mau aluno”? A indisciplina e o fato de serem vistos como estudantes violentos prevaleceram sobre outros aspectos, por exemplo, sobre os conhecimentos que demonstram ter se apropriado? Qual é o estigma associado ao mau aluno que só vem aumentar a dificuldade para ele ler e escrever?

Vale destacar aqui que o lingüista Willian Labov (1972) realizou pesquisa importante para aqueles que se ocupam das questões de leitura e escrita. Ele e sua equipe fizeram há mais de quatro décadas pesquisas na área de sociolingüística, com crianças e adolescentes negros do interior da cidade, dos guetos de Nova York, em situações sociais cotidianas e constataram que muitos dos problemas de leitura e escrita que os falantes do inglês não-padrão apresentam se devem ao desconhecimento das regras do inglês padrão, que por sua vez é dominado por professores que ensinam a ler e a escrever, mas que desconhecem as regras e o funcionamento do inglês não-padrão, em especial daquele falado pelos negros do meio urbano. Para esse lingüista, o inglês falado pelos negros (Black English Vernacular – BEV), evidentemente usado por crianças e adolescentes que investigou, possui uma estrutura distinta do inglês padrão, utilizado por professores que os ensinam a ler e a escrever (Labov, 1972, p. 3 e 4).

Assim, pode-se dizer que a não compreensão do funcionamento da língua, bem como de seus fenômenos, tanto para o falante quanto para quem ensina a língua, dificultam a sua compreensão, o modo de ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de sua escrita.

Outra afirmação relevante feita por Labov (1972, p. 202) foi a de que, em situação de teste, crianças e adolescentes negros mostravam comportamento verbal que podia lhes colocar na situação de falantes incapazes, impingindo-lhes o estigma de inferioridade lingüística, mas que, na realidade, situações de testes aplicados, na maioria das vezes por um entrevistador branco e em situação formal, inibidora, não mediam a capacidade verbal de crianças e de adolescentes negros. Para o autor, os testes padronizados não medem a capacidade verbal dos

falantes do inglês não-padrão. A situação social é o mais determinante e poderoso fator do comportamento verbal. O adulto precisa considerar a situação social concreta se ele quer, de fato, descobrir o que a criança e o adolescente podem fazer, mas quem ensina a ler e a escrever tem desconhecido o comportamento sócio-verbal dos estudantes (Labov, 1972, p. 212).

Para os adolescentes do *Projeto Emergencial de Alfabetização* (2003-2004), que participaram desta pesquisa, resta-nos o questionamento: Que situações de leitura e de escrita lhes foram propostas ao longo de mais de seis anos de escolarização? Em que tipo de relação pedagógica as situações de escrita foram propostas? É possível identificar o peso do estigma nessa relação? Esta é uma questão fundamental, porque a habilidade que uma criança do primeiro ciclo ou um adolescente do segundo ciclo são capazes de mostrar – em termos de escrita em situação escolar – definem os conceitos a eles atribuídos pelo grupo de profissionais da escola.

Nas interações e durante as tentativas de leitura e de escrita, adolescentes do Projeto (2003-2005) mostravam-se resistentes, fugiam ou diziam categoricamente “eu não vou ler” ou “eu não vou escrever”. Como chegaram a essa (in)disposição? Às vezes, diziam: “eu não sei ler, eu sou burro”. Tratando-se a escola de um espaço onde tem sido possível observar a distinção e a desigualdade de gênero e raça, cabe lembrar que a linguagem é, por certo, um dos campos mais eficazes e duradouros na reprodução de desigualdades que geram discriminações.

E o processo por meio do qual nós alfabetizadoras estabelecemos estratégias e relações com quem alfabetizamos não é neutro. É um processo que possui implicações não só políticas e sociais, mas também psicológicas; são implicações formadoras da representação de si mesmo. Tais representações são vividas, por quem aprende, diante da escola, da família e, sobretudo, da sociedade. A partir daí, outras questões orientam o processo: Mesmo representando um número reduzido nas “turmas-projeto”, qual a imagem de si incorporada pelas meninas no processo? Se esses adolescentes demoram um tempo significativamente mais longo do que seus pares dos níveis iniciais para aprender a ler, o que faz com que não desistam de continuar tentando? Torna-se fundamental para compreender o que se sucede com meninos e meninas das “turmas-projeto” conhecermos sua história de vida escolar, utilizando os conhecimentos produzidos por estudos já realizados, que consideram a imbricação do gênero, da raça e da classe social na produção de desigualdades de oportunidades educacionais; romper com a cultura excludente e com a reprodução do

analfabetismo, atentando para as relações de gênero, não só no que elas apresentam de *mais evidente*, mas também para os comportamentos que fogem ao esperado.

Em estudo anterior (Ziviani, 2003), chegamos à conclusão de que os estigmas, a representação que professoras alfabetizadoras constroem acerca do menino negro coloca-o em desvantagem já no início do processo de alfabetização. E, estando num contexto social de pobreza, marginalidade e violência, as professoras constroem uma representação do menino negro associada à marginalidade. Seria ali, no início do processo de alfabetização já estabelecido o descrédito do menino como intelectual?

É preciso repensar a representação do grupo de meninos, como adverte a historiadora e estudiosa das relações de gênero Joan Scott (1994, p. 14), que estão sendo “deixados fora da história em razão da raça, etnicidade e classe, tanto quanto em razão do gênero”. Carvalho (2004, p. 36) sugere o estudo concomitante da indisciplina apresentada por meninos nas escolas de Ensino Fundamental e o estudo das masculinidades. Esse estudo não é simples. E, segundo a autora, ele implica no esforço da escola, como instituição, de perceber em que medida sua prática e seu discurso estão imbricados numa rede de relações de gênero, que nós professoras (res), em geral, não temos estado muito atentos, ou de fato não temos conseguido perceber.

Além dos dados apresentados sobre a educação é preciso considerar a visão internacional do problema do racismo no Brasil, apresentada na Assembléia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas, 1995-2005, p.13), apontando que as estatísticas de assassinato de jovens negros são alarmantes. O relatório da ONU denuncia que: “nas favelas, onde 90% dos moradores são negros, as condições de vida “são precárias e degradantes”. O acesso à educação é limitado e o “nível de analfabetismo é inaceitavelmente alto”. O sentimento da população negra é de que não há mais “esperança de obter uma educação decente, de que as boas escolas são inacessíveis”, por isso, “não há chance alguma de eles ingressarem posteriormente na universidade. Eles estão nas mãos dos traficantes e a polícia não os protege, ao contrário, os mata.” O documento ressalta que “os jovens negros são constantemente tomados por traficantes e criminosos: eles são vítimas constantes do preconceito racial e da discriminação” (RELATÓRIO DO RACISMO NO BRASIL – ONU –, 1995-2005, p. 06).

Isso significa que o jovem negro morador de favela, além de conviver num contexto de analfabetismo e freqüentar de modo limitado escolas de baixa qualidade perdeu a esperança de ingressar na universidade. Diante da extrema vulnerabilidade a que eles estão expostos, acabam tornando-se vítimas dos esquadrões da morte e da polícia, e comprovam a

ocorrência da vitimização da juventude e da cidadania brasileira, apresentando assim, perspectivas nas quais o Estado e a sociedade precisam intervir. E a presente investigação pretende apresentar uma contribuição para o enfrentamento deste problema.

Capítulo II

Metodologia

2.1 – Por que a pesquisa-ação?

A alfabetização de crianças tem sido objeto de preocupação de vários autores e de tratamento em disciplinas de cursos escolares. Em função de tal atenção, existe vasta literatura sobre o tema. Quanto à alfabetização de jovens e adultos, embora a literatura seja menos numerosa, há trabalhos muito preocupados com o “como fazer” para superar a dívida da sociedade para com esses sujeitos. Mas, e a alfabetização específica da pessoa na condição de adolescente? Ou seja, de pessoas que já não fazem parte da faixa etária esperada para ocorrer a alfabetização, mas que, por exemplo, ainda não possuem a vivência de exclusão social dos adultos, que lhes permita enfrentar a negativa do direito ao processo de ler e escrever.

Neste caso, existem lacunas que precisam, necessariamente, ser preenchidas. É urgente construir um referencial teórico, que indique pistas para o atendimento de adolescentes que, com longa permanência na escola e frequência continuada em classes de reforço de leitura e escrita, continuam sendo considerados leitores e escritores incompetentes. Ângela Kleiman (2004, p. 49) argumenta que a interação na sala de aula de alfabetização não só de adultos, mas de adolescentes, em geral é conflituosa, pois nela coexistem práticas discursivas do estudante e da sociedade hegemônica, ou seja, dos setores sociais dominantes. O que implica os sujeitos perceberem que a ascensão social e a sobrevivência na sociedade exigem que, por um lado, adquiriram novas práticas e por outro, abandonem as práticas discursivas familiares. Fato este que, no limite, exige desses sujeitos o abandono de suas próprias identidades.

Então, diante da problemática citada, qual é a relação entre o adolescente exposto à situação de defasagem escolar e o objeto do conhecimento que, no caso, é a leitura e a escrita? Quais significados são incorporados pelo adolescente em situação de exclusão escolar na sua relação com o grupo de sala de aula que tem direito ao processo de leitura e escrita?

A pesquisa-ação foi a alternativa adotada no presente trabalho. Ela foi a metodologia utilizada para investigar a trajetória escolar de um grupo de adolescentes, que no ano de 2005 frequentou a “turma-projeto” de sua escola e, na extensão de seu tempo escolar, frequentou o *Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo*. Para realizar um melhor estudo da trajetória da vida escolar dos participantes da pesquisa recorremos à história de vida. O universo pesquisado foi composto pelos adolescentes de uma sala de aula de quem fui professora, no citado Projeto, no período que vai de 14 de março a 22 de dezembro de 2005.

2.2 – A demanda: como, onde e quem foram os participantes da pesquisa?

Os participantes desta pesquisa foram vinte e um (21) adolescentes — quinze (15) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino —, de um grupo de alfabetização que representou uma experiência dentre as mais de quarenta turmas do *Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo*, da Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte, em 2005. Como uma política de educação, a Secretaria assumiu, em 2003, a responsabilidade pela alfabetização de um contingente de mais de mil estudantes, aos quais as escolas atribuíam o fato de “não saber ler e não saber escrever”. Tais estudantes, adolescentes, eram encaminhados ao Projeto que, inicialmente (2003-2004), recebeu o nome de *Projeto de Alfabetização Emergencial*. Em 2005, esse Projeto passou a ser denominado *Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo*, e a receber, preferencialmente, estudantes desse ciclo de formação. Os estudantes foram aí incluídos por estarem em condições de vulnerabilidade social. Tratava-se de pessoas já submetidos à situação de rua, usuários de drogas, de armas e, como estudantes, eram considerados defasados em leitura e escrita.

Como professora envolvida com a prática de alfabetizar crianças, adolescentes e adultos, militante do Movimento Social e, sobretudo, por ter acompanhado (no mestrado) professoras dos ciclos iniciais em sua prática pedagógica, que acabava por excluir, pelas atitudes e pelo discurso, em especial crianças negras, dificultando-lhes o acesso à apropriação da leitura e da escrita, optei por desenvolver esta pesquisa-ação com adolescentes que constituíram a terceira turma com a qual trabalhei no *Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo* da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Durante o trabalho, contei com a supervisão da psicóloga social Lúcia Afonso. A supervisão aconteceu em encontros quinzenais com duas horas de duração nos quais discutíamos e avaliávamos o processo vivido pelos participantes do grupo sujeitos dessa pesquisa.

Para Michel Thiollent (2000), as pessoas ou grupos que constituem a amostra da pesquisa-ação são escolhidos porque têm uma representatividade social dentro da situação considerada. As professoras do *Projeto Emergencial de Alfabetização* (2003) já apontavam demanda de uma intervenção psicossocial com os adolescentes do projeto mencionado. Eles apresentavam dificuldades de representação, de identificação e de baixa auto-estima associadas ao não aprendizado da língua escrita e da leitura. Ademais, as constatações de Ivone Martins de Oliveira (1994), Consuelo Dores Silva (1995), Eliane Cavaleiro (2000), Denise Ziviani (2003), Marília Pinto Carvalho (2001-2004) e Suely Carneiro (2005) apontam

a necessidade de intervenção no ambiente da sala de aula, em todos os níveis de ensino da Educação Básica, uma vez que a discriminação e o preconceito atuam nos grupos de socialização e interferem na relação de crianças e adolescentes negros com seus pares. E incide de modo negativo sobre o seu aprendizado e sobre sua avaliação na escola.

Compreendo como a psicóloga social Lúcia Afonso, a sala de aula como um grupo, um lugar onde esses sujeitos e suas possibilidades possam se desenvolver mediante o estabelecimento de vínculos afetivos e de interesse cognitivo entre coordenador(a), professor(a) e estudantes. O grupo constituído pelos estudantes de uma sala de aula não pode ser comparado com o conjunto de pessoas presentes numa fila de ônibus, no sentido de que os estudantes se percebem interligados pelo objetivo comum de aprender. Ou seja, o primeiro constitui-se como um *grupo* na medida em que os estudantes se reconhecem unidos em torno de um mesmo ideal e de mesmos objetivos, enquanto que o segundo não se constitui como um grupo. Para que o grupo se constitua, para que as pessoas se sintam como um grupo, o papel do(a) professor(a) é muito importante: sua atuação em sala pode facilitar que os estudantes se vejam como um grupo, interligados na busca da aprendizagem (Afonso, 2008, p. 2).

Thiollent (2000, p. 16) afirma que a pesquisa-ação encontra um contexto favorável para situações em que os pesquisadores não querem limitar sua investigação ao aspecto acadêmico de modo convencional e desejam pesquisas que instem o participante a “dizer” e a “fazer” algo. Para todas as aplicações da pesquisa-ação — pesquisa objetiva prática encomendada e controlada, pesquisa em instituição e pesquisa em meio aberto como o bairro, o campo, a comunidade, etc. — a atitude do pesquisador é de escuta e de tornar compreensíveis fatos e aspectos da situação observada sem impor sua concepção de modo “unilateral”.

Para o pesquisador trata-se não do levantamento de dados, mas da pretensão de desempenhar um papel ativo na realidade observada no sentido proposto pela práxis dialógica de ouvir, discutir, refletir e intervir. Por isso, Tereza Maria Frota Haguet (2003, p. 116) assinala que a pesquisa-ação alimenta o processo de conhecimento.

Os participantes eram de três (3) escolas municipais de Belo Horizonte: Escola “Doralice”, Escola “Ana Terra” e Escola “Santa Edwiges”. Todos os vinte e um (21) estudantes que participaram desta pesquisa encontravam-se submetidos a situações de vulnerabilidade social. Na Escola “Doralice” os doze (12) adolescentes foram escolhidos por suas(eus) professoras(es) por apresentarem o seguinte perfil: defasagem em leitura, escrita e conhecimentos disciplinares. Os sete (7) adolescentes da Escola “Ana Terra” foram

encaminhados pela coordenação por serem considerados “não alfabetizados”. A Escola “Santa Edwiges” encaminhou uma estudante, que com ela trouxe outro “colega”⁸; ela com histórico de indisciplina, agressões e sucessivos encaminhamentos ao Conselho Tutelar, ambos classificados pela escola como “não leitores e escritores”. Enfim, todos os participantes são filhos de famílias pobres e negras, com histórico de defasagem escolar, portanto, todos estavam na condição de socialmente excluídos.

2.3 – O que é a pesquisa-ação?

René Barbier (1985) explica que o termo pesquisa-ação tem origem na Psicologia Social e foi “cunhado por Kurt Lewin na década de quarenta, nos Estados Unidos”. Trata-se de uma pesquisa de campo que tem por objetivo uma mudança de ordem psicossocial. Simultaneamente, com a pesquisa-ação e talvez em decorrência dela, Lewin desenvolveu a *dinâmica de grupo*, como técnica suporte da primeira. Segundo Haguete, Lewin assim referiu-se sobre a “Action Research”:

Quando falamos de pesquisa, estamos pensando em pesquisa-ação, isto é, uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão auto-crítica objetiva e de uma avaliação dos resultados. Como o objetivo é aprender depressa, então não devemos ter medo de enfrentar as próprias insuficiências. Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação. (LEWIN, 1972 citado por BARBIER, 1985, p.38).

Para Lewin, a pesquisa-ação é uma pesquisa social fundamentada na ação e visa uma transformação ou mudança de natureza social e pode ser sintetizada em três etapas: 1) o planejamento de uma pesquisa parte de uma idéia geral, de um objetivo a ser atingido; 2) o objetivo desejado deve ser analisado diante dos recursos disponíveis; 3) definição do plano global de como atingir o objetivo e qual o primeiro passo da ação; 4) execução e primeiro passo da ação; 5) averiguação dos efeitos produzidos pela ação, o que dá origem a um novo planejamento, execução e averiguação dos fatos (Lewin, 1970, p. 215-222). Nessa perspectiva, a presente pesquisa desenvolveu-se em quatro (4) etapas:

⁸ Os colegas são definidos como pessoas que apresentam a mesma prática para a mesma espécie de platéia, mas não participam juntos, momento e lugar, como companheiros de equipe. Porém, eles partilham de um mesmo destino. (Goffman, 1996, p.149)

1ª etapa: Constituição do grupo. Iniciei a coleta de dados nas escolas, entrevistei professores dos estudantes participantes – professoras da infância e do ciclo de formação no tempo pesquisado. Nessa etapa, busquei caracterizar cada um dos participantes por meio de sua história de vida na escola até sua identificação como estudante com perfil adequado para participar deste projeto. Com vistas a melhor compreender a história da vida escolar desses sujeitos recorri, quando me foi permitido, aos documentos e registros escolares: pasta, diário de classe, ficha de avaliação, fotografia, depoimento informal de professoras, diretores e coordenadores e qualquer outra fonte de evidência que me permitiu reconstruir e analisar a trajetória escolar dos participantes.

2ª etapa: Continuidade do grupo. Analisei o primeiro material e iniciei a entrevista com as famílias. Busquei a caracterização da família dos participantes da pesquisa, reconstituindo os elementos que alimentavam a produção das histórias de suas vidas na escola. Nessa etapa, busquei caracterizar a concepção das famílias no que se refere à situação de exclusão vivenciada pelo(a) filho(a), procurei apreender outras concepções, especificidades, valores e criar um contexto que me permitisse constatar e conceituar melhor as realidades sociais, para poder apreender os recursos presentes em suas redes de relação, que lhes garantem a vida.

3ª etapa: Continuidade do processo do grupo e análise das entrevistas com as famílias. Busquei identificar nas entrevistas a representação que as famílias construíram da vida acadêmica de seus filhos e se acolhiam o referencial que lhes foi oferecido pela escola. Através das narrativas de suas vidas escolares e dos históricos dos estudantes aos quais tive acesso, procurei identificar a presença ou não de preconceito e discriminação nas trajetórias escolares investigadas e qual a percepção dos depoentes a respeito dessas questões.

4ª etapa: Continuidade do processo do grupo e entrevista com os adolescentes. A entrevista com os adolescentes concretizou-se no tempo transcorrido do meio para o final do processo do grupo. Foi respeitado um tempo considerado necessário para a construção, a partir do cotidiano, do vínculo/confiança do adolescente com o grupo e com a coordenação – agente cultural e professora. A proposta foi combinar os dados das entrevistas dos adolescentes com outros dados, tais como, a documentação das escolas e os informes advindos das professoras, gerando uma descrição densa da problemática enfrentada por adolescentes negros defasados na relação série/idade e apresentando problemas relacionados com o processo de leitura e

escrita. Seguindo a metodologia das oficinas⁹, registrei o processo de alfabetização vivido pelo grupo, as dificuldades iniciais, assim como os avanços ao final do processo. O desenvolvimento do grupo foi avaliado naquilo que resultou em conquistas pelos adolescentes durante o período pesquisado, tanto em termos de mudança de auto-estima, de projetos de vida, de inserção no espaço social e escolar, como, especialmente, em termos do que avançaram no quesito leitura e escrita.

2.4 – A história de vida

A história de vida é, para Haguete (2003), uma técnica de captação de dados que tem a forma narrativa; é pessoal, subjetiva e atende mais aos propósitos do pesquisador que propriamente aos do autor e preocupa-se com a fidedignidade das experiências e das interpretações do autor sobre o seu mundo. Para isso, o pesquisador deve checar os dados obtidos na entrevista e interpretá-los de modo honesto. Devido à riqueza de detalhes, ela dá sentido à noção de “processo”, e informa o ponto de vista do participante da pesquisa em suas suposições, seus sentimentos, seu mundo, seus constrangimentos e sobre as pressões às quais está submetido. Ela pode apoiar-se, por exemplo, em documentos e fotografias; oferecendo categorias que são relevantes para o grupo estudado. (HAGUETE, 2003, p. 80, 82).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a partir de perguntas abertas¹⁰. Para a checagem dos dados obtidos tanto nas entrevistas quanto nos depoimentos orais, na medida em que me foi permitido, busquei o acesso aos documentos existentes nas secretarias das escolas dos participantes da pesquisa. Com algumas exceções, tive acesso às fichas de avaliação do estudante, aos boletins, a alguns livros de chamada, a relatórios de encaminhamento à clínica e ao Conselho Tutelar. Com a pesquisa-ação e a história da vida

⁹ A metodologia das Oficinas em Dinâmica de Grupo é “um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizados em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. (...) Utilizando teorias e técnicas sobre grupo, a Oficina é, aqui, caracterizada como uma prática de *intervenção psicossocial*, seja em contexto pedagógico, clínico, comunitário ou de política social” (Afonso, 2002, p. 11).

¹⁰ As perguntas relacionavam-se com a história da trajetória escolar do(a) participante dessa pesquisa: Conte-me a história que você tem vivido na escola. Como foi a sua entrada para a escola? Conte-me sobre suas lembranças de escola. As perguntas feitas aos professores e à família foram as seguintes: 1) Como ele(a) era antes da entrada para o Projeto?; 2) Como ele(a) é agora?; 3) O que você acha que eu devo esperar dele(a) até o final do Projeto?

escolar pretendemos, nessa investigação, apresentar importantes evidências no processo de exclusão vivido pelo grupo estudado.

Relaciono, a seguir, os objetivos propostos para a realização deste trabalho.

Objetivo principal

- Identificar eventuais mecanismos de exclusão a que são submetidos os adolescentes negros em processo de alfabetização no contexto da Escola Plural de Belo Horizonte.

Objetivos específicos

- Identificar os mecanismos de exclusão de adolescentes da Escola Plural com base na sua identidade racial e de gênero;
- Identificar e analisar as representações que as famílias dos adolescentes frequentadores de turmas de reforço escolar têm sobre a trajetória escolar de seus filhos;
- Identificar e analisar como os adolescentes representam a sua trajetória escolar, sua exclusão social/escolar e as possibilidades de superação dessa exclusão;
- Analisar os mecanismos de exclusão social e construir junto com os adolescentes dessa pesquisa, um processo educativo que inclua: a) uma nova relação pedagógica com base na inclusão social; b) um processo de aprendizado efetivo de leitura e escrita, considerando o contexto de vida desses adolescentes; c) o empoderamento desses sujeitos por meio da valorização de sua identidade e de seu projeto de vida.

Tabela 2- Caracterização da Amostra de Pesquisa

Nome	Sexo	Idade	Ciclo de Formação	Profissão		Escolaridade		Número de irmãos	Casa própria?	Estudante trabalhador (a)?
				Pai/ padrasto	Mãe/ tia/ avó	Pai/ padrasto	Mãe/ tia/ avó			
Aiana	F	15	2º	desempregado	trab. reciclagem	analfabeto	analfabeta	04	sim	-
Alex	M	17	3º	trab.inform.	do lar	analfabeto	analfabeta	06	sim	-
Bianca	F	13	2º	–	do lar	–	analfabeta	04	emprestada	-
Carlos	M	13	2º	–	diarista	–	analfabeta	04	alugada	-
Davidson	M	15	2º	vend. auton.	do lar	Ens.Fund.	Ens.Fund.	04	sim	-
Diogo	M	13	2º	–	desempregada	–	Ens.Fund.	04	sim	-
Eneilson	M	13	3º	–	gari	–	6ª série	02	emprestada	-
Geiler	M	14	3º	técnico infor.	do lar	Ens. Méd.	3º grau	02	sim	-
Indiara	F	15	3º	–	diarista	–	primário	06	emprestada	-
Jorge Luiz	M	14	2º	desempregado	cozinheira	–	primário	08	emprestada	-
Joseana	F	14	2º	serv. gerais	empr.doméstica	–	analfabeta	02	emprestada	-
Kaick	M	15	3º	operário	aux. serviços	primário	Ens.Fund.	04	alugada	sim
Luca	M	12	2º	–	faxineira	–	3ªs. prim.	02	sim	-
Lúcio	M	13	2º	–	diarista	–	7ª série	03	sim	-
Márcio	M	15	2º	desempregado	diarista	analfabeto	6ª série	06	sim	-
Marli	F	14	2º	–	cozinheira	–	analfabeta	03	emprestada	-
Rafaela	F	15	3º	–	aposentada	–	primário	05	sim	-
Richard	M	15	2º	pedreiro	–	6ªsérie	–	05		
Thiago	M	14	2º	–	desempregada	–	primário	03	sim	-
Wagner	M	15	2º	–	–	–	–	04	lar social	-
Wanderson	M	14	2º	pedreiro	desempregada	primário	1ºano do Ens.Médio	04	emprestada	-

Capítulo III

A instituição e as linguagens

Civilização branca

Lincharam um homem
Entre os arranha-céus,
(Li no jornal)
Procurei o crime do homem
O crime não estava no homem
Estava na cor da sua epiderme

(Solano Trindade)

3.1 – Representação de papéis na instituição

Os conceitos de representação e de interação são centrais para as Ciências Sociais e são conceitos dos quais pesquisadores em Educação utilizam-se com frequência para analisar as relações que ocorrem, por exemplo, no processo de escolarização. As representações estão ligadas a discussões filosóficas bem antigas e diversificadas e vinculam-se a numerosas áreas de estudo na atualidade: Educação (História Cultural), Sociologia, Antropologia, Ciências da Linguagem e da Comunicação e Psicologia Social, entre outras áreas.

A Psicologia Social é a ciência que aborda o sujeito imerso em suas relações cotidianas e interpreta-o a partir da prática resultante de sua interação com o grupo, considerando a sua classe social, seu gênero e sua raça. Ela tem no conceito de representação um fundamento, por isso, interessa-nos, para o presente estudo, tomar o conceito do ponto de vista dessa disciplina. Consideramos ter sido a Psicologia Social a área que soube lidar com maior precisão e atenção às complexidades que envolvem o conceito de representação sem reduzir o pensamento científico a meras representações. Logo, interessa-nos utilizá-lo na construção do referencial teórico deste trabalho de pesquisa e como pesquisadores da Educação que valoriza a interação social, interessa-nos apropriar do conceito de representação e papel social na perspectiva que se constrói na relação entre pessoas sociais nos espaços de duas instituições: da escola e da família.

O sociólogo Émile Durkheim (1970) estudou as relações sociais e classificou as representações em: 1) representações individuais e 2) representações coletivas. Ele destacou que tanto “a vida coletiva como a vida mental do indivíduo é feita de representações”. E a Escola de Chicago formou os primeiros pesquisadores que começaram a estudar sistematicamente as relações sociais. Lícia do Prado Valladares (2005) cita, dessa escola, os estudiosos da imigração (Thomas e Znanieki, 1918-1920), da segregação socioespacial e étnica (Park, 1915; Burgess, 1925, 1928; Wirth, 1928), da desorganização social, da criminalidade e da violência (Trasher, 1927; Shaw, 1930), das relações raciais (Park, 1913; 1923; 1928a; Frazier, 1932), do homem marginal (Park, 1928b; Stonequist, 1937) do trabalhador intermitente e do *homeless* (Anderson, 1923). Esse grupo estava consciente da existência de problemas sociais e da democracia como questão essencial da sociedade heterogênea e diversificada que centrou seus esforços na construção de teorias que explicassem as representações e os papéis nas relações sociais (p. 12).

Segundo o antropólogo Gilberto Velho (2005, p. 98), essa escola preocupou-se com a construção de uma linha de pesquisa, a Sociologia das Relações, definindo um modo de pesquisa qualitativo, a pesquisa empírica, que valorizasse o trabalho de campo e a observação participante. A Escola de Chicago ensina aos estudiosos das relações a importância do laço social e de sua capacidade de desdobrar-se, expandir-se e de marcar a passagem do indivíduo da socialização primária à secundária. Passagem essa que vem marcada pela cotidianidade, pela perda de uma “sociabilidade de interconhecimentos”, pelo “deslizamento da comunidade às redes”, pela capacidade de perturbar o político e a idéia de cidadania. O que essa escola apresenta é uma concepção não individualista porque se preocupa com a interação do indivíduo em sua relação social e na interação como ação recíproca. E enfatiza que o indivíduo é uma categoria que faz parte do público e, como tal, precisa ser pensado como “ator” em seu contexto de ação e a ser concebido como um observador (Velho, 2005, p. 83).

O canadense Ervin Goffman, influenciado por George Herbert Mead, surgiu no cenário dos estudos sociológicos dessa escola, como representante teórico do Interacionismo Simbólico. Para Haguete (2003, p. 57), o Interacionismo Simbólico, linha de concepção de uma geração de sociólogos de Chicago, concebe a sociedade como uma entidade de pessoas em ação composta por indivíduos e grupos que interagem consigo mesmo e com os outros compartilhando “sentidos” que se traduzem pela compreensão e pelas expectativas comuns.

Goffman centrou seus estudos (1959/1996) nos microprocessos da sociedade e contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento da “teoria do papel”. Sua originalidade consolida-se na sua construção “de um modelo de dramatização a partir do qual descreve e interpreta a ação social dos indivíduos na sociedade” (Haguete, 2003, p. 53).

Sem recorrer às categorias psicologizantes das relações, para a qual a conversação torna-se o objeto real de estudo do sociólogo, Goffman estudou a instituição e seu território como um lugar de disputa e contestação. Ele definiu como “instituição fechada” ou “instituições totais” os estabelecimentos sociais, tais como prédios ou construções fechadas onde se desenrolam atividades de determinados tipos que ocupam parte do tempo de seus participantes. São instituições que se fecham e que oferecem aos participantes apenas “algo de um mundo” e equivalem, para o autor, a estabelecimentos que têm objetivos variados, tais como: cuidar, acompanhar a saúde, proteger, formar profissionalmente e oferecer para o participante um refúgio no mundo. A instituição total é incompatível com a formação do indivíduo para a vida social e para a relação dos indivíduos como participantes de seu contexto social, especialmente, com o elemento mais decisivo da sociedade, a família (Goffman, 1974, p. 22). Aparentemente, as instituições totais não conseguem substituir a

formação significativa que o indivíduo recebeu por meio da sua cultura. Quando nas instituições fechadas ocorre a mudança cultural, na realidade, concretiza-se o afastamento das oportunidades de participação e efetua-se o fracasso para acompanhar as mudanças sociais às quais o mundo social externo está exposto.

Nessa perspectiva, as instituições fechadas realmente não se preocupam em buscar uma relação cultural com seus participantes e, de modo contrário, criam e mantêm uma tensão com características próprias entre a cultura do indivíduo e seu mundo institucional. Essa tensão é utilizada continuamente como “força estratégica no controle de homens” (Goffman, 1974, p. 24). Dizendo de outra forma, a instituição fechada ignora a história de vida e a cultura de seus participantes, rompe intencionalmente a relação com as pessoas que lhes são significativas e mantêm um conflito cujo objetivo nada mais é que promover o controle daqueles a quem atende: seus usuários e sua família. A instituição total trabalha com uma dinâmica que destrói o “self” de seu participante, estigmatizando e marginalizando-o.

O conceito de “instituição total” aplica-se à escola por tratar-se de um lugar onde as pessoas vivem em torno da instituição, dizendo de outra forma, dali elas retiram alguma forma de sustento, centralizam suas vidas, concretizam suas relações afetivas e, algumas vezes, até suas relações matrimoniais, daí o fato de aquele mundo começar a ficar fechado. Seu fechamento está ligado aos aspectos culturais, antropológicos e psicossociais.

Goffman em um de seus trabalhos mais conhecidos, *A representação do eu na vida cotidiana* (1959), tomou como base a estrutura da “instituição fechada”, não só analisou criticamente a vida ali, mas também exemplificou como diferentes tipos de segregação atuam sobre o indivíduo. Para compreender a relação entre usuários e dirigentes dessas instituições, esse estudioso desenvolveu o conceito de “representação teatral” em função dos rituais de interação cotidiana e incorporou-lhe outros como “ator”, “público”, “estranho”, “papel”, “observadores”, “palco”, “cenário de representação” etc. Em função da representação, o autor definiu três papéis decisivos: aqueles que representam, aqueles para quem se representa e os estranhos, que não participam do espetáculo e nem o observam. A representação é feita para uma platéia ou público; o ator é quem “dá seu espetáculo” para benefício de outros e o público é aquele que respeita os atores durante o espetáculo. A representação dos atores de instituições só é possível porque existe uma platéia que, por sua vez, mantém-se inibida, e garante as representações equivalentes. Assim, atores das instituições têm um campo livre de ação para manter a impressão escolhida e movimentar uma dinâmica de relações em função do bom andamento das representações da platéia e dos seus próprios (Goffman, 1985, p. 137).

Na opinião de Haguete (2003), essa visão “aparentemente cínica da sociedade” encobre a indignação de Goffman pela hierarquia convencional e sua crítica à “sociedade utilitarista de nosso século”, na qual “os homens estão constantemente lutando no sentido de projetar uma imagem convincente aos outros” e “são vistos não como *fazendo* alguma coisa, mas *fingindo* ser alguma coisa”. Ele não está preocupado “com a forma como os homens tentam modificar a estrutura perniciosa da sociedade, mas apenas com a forma como eles se adaptam a elas” (Haguete, 2003, p. 53 e 54).

O papel definido no cenário da representação goffmaniana, que nos interessa nesse trabalho, se preocupa com a exclusão escolar, diz daquele ator que não está na região de fachada, mas daquele que permanece na região de fundo e daquele que está excluído de ambas, o estranho. Mas, considerando-se o ambiente, quem são os atores da “região de fundo”? Quem são os estranhos no teatro representado no ambiente da escola?

Peter Berger e Thomas Luckman escreveram, em 1966, uma teoria importante acerca da construção social da realidade, na qual destacam a relevância das instituições. Eles afirmam que o processo de institucionalização tipifica não só a instituição, mas também seus atores individuais, suas ações e, sobretudo, decide a forma de controlá-los. O papel representado pelo indivíduo institucional garante a ordem e caracteriza a instituição em seu sentido publicamente atribuído, porque através dele o indivíduo completa a necessidade institucional de conduta. Ele garante a construção da história institucional, social e a biografia do indivíduo (Berger & Luckman, 1999, p. 113).

Podemos compreender a subjetividade aceitável para o indivíduo em processo de escolarização como sendo vivida pela forma como eles desempenham seus papéis enquanto interagem no palco da escola, com as pessoas que controlam a sua vida escolar não só atribuindo-lhe o sucesso, o fracasso, os estereótipos, os estigmas, mas conferindo-lhes o papel de “normais” ou de “estigmatizados”.

O estigma, para Goffman, constitui as representações porque envolve não só um conjunto de indivíduos concretos, que podem ser divididos em estigmatizados e normais, como um processo social de dois papéis. E, em pelo menos algumas ocasiões ou em algumas fases da vida, cada indivíduo envolvido participa desse processo. “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos”, decorrentes de normas não cumpridas durante as interações sociais. De fato, os atributos permanentes de um indivíduo podem torná-lo alguém que estará sempre escalado para representar um determinado papel; “ele pode então desempenhar o papel de

estigmatizado em quase todas as situações sociais” (Goffman, 1988, p. 148). Assim, ele se tornará referência, uma pessoa estigmatizada.

3.2 – A interação face a face para o papel representado

Para Berger e Luckman (1999), a interação face a face ocorre dentro de uma rotina da vida cotidiana, ou seja, é uma interação que está presente nas relações sociais e institucionais. Se ela ocorre dentro de uma rotina, ela pode ou não ser padronizada. A vida cotidiana apresenta tipificações daqueles que se encontram face a face, determina e mantém ações para as situações vividas. As experiências mais importantes do indivíduo com seus outros acontecem na realidade cotidiana, na interação face a face. “Nenhuma outra forma de relacionamento social pode reproduzir a plenitude de sintomas da subjetividade presentes na situação face a face” (Berger & Luckman, 1999, p. 47).

De acordo com a visão Goffmaniana que as pessoas que interagem buscam informações a respeito umas das outras. As informações que as pessoas buscam conhecer, num primeiro momento, diz respeito à situação sócio econômica e ao auto-conceito. Depois, buscam-se as informações sobre as crenças, as atitudes, a capacidade, a confiança que a pessoa merece ou não. Tais informações obtidas sobre os indivíduos são utilizadas para defini-los tanto dentro de situações determinadas, como para prevenir aos outros sobre aquilo que se pode ou não esperar dele. Diante disso, durante a interação os informados saberão como agir para obter a resposta desejada (Goffman, 1996, p. 11).

Segundo Goffman, quando trata-se de indivíduo desconhecido, quem observa busca obter informação a partir da conduta, da aparência ou compara-lhes às pessoas conhecidas com quem sejam parecidos, ou seja, quem observa passa a imputar ao desconhecido estereótipos não comprovados em função da aparências e do cenário social em que se encontra. O autor cita Willian I. Thomas que diz que “vivemos de inferências” e Tom Edimburgo que afirma que em “toda a interação o tema básico subjacente é o desejo de cada participante guiar e regular as respostas dadas pelos outros presentes” (Goffman, 1996, p. 13).

Goffman (1970) identificou, em *Ritual de la interacción*, os elementos rituais da interação social e sublinhou que toda pessoa vive num mundo de encontros sociais nos quais

constrói a sua “cara”¹¹. Os encontros sociais ocorrem numa linha de atos verbais e não verbais. Os elementos da interação não verbal evidenciam-se nas pequenas condutas como: olhares, gestos, posturas. E a interação verbal consiste nas “afirmações verbais que as pessoas introduzem continuamente na situação, com ou sem intenção”. São sinais exteriores que caracterizam o compromisso e a orientação do que a pessoa pensa e transmite através do corpo e que não está na relação com a organização social. Para Goffman, o que interessa no estudo da interação não é o indivíduo e sua psicologia, mas o estudo das relações existentes entre a fala, o discurso e os atos das diferentes pessoas que estão presentes diante uma das outras. “Não se trata, então, dos homens e seus momentos. Mas sim, dos momentos e de seus homens”. Se o homem é quem escreve a história a partir de seus momentos na interação, na concepção Goffmaniana o homem terá escrito sua biografia pelos momentos da sua convivência social cotidiana (Goffman, 1970, p. 12, 13 tradução livre da autora).

Berger e Luckman (1999, p. 48) utilizam a primeira pessoa do singular para exemplificar como apreendemos o outro na interação cotidiana. Como a interação revela em seus primeiros momentos quem o outro é, por conseguinte, “aquilo que ele é” me é continuamente “acessível”, antes mesmo de poder refletir sobre ele. De modo contrário, terei acesso “aquilo que sou”, se e somente se eu tiver a capacidade de tomar a minha atitude em relação ao outro, como numa resposta “de espelho”, e eu puder pensar-me a partir do outro. Posso, por exemplo, olhar o outro como alguém “inerentemente hostil a mim e agir para com ele de acordo com um padrão de relações hostis”, tal como eu o compreendo.

É nesse momento, quando percebo o outro como alguém “inerentemente hostil a mim”, que a interação baliza o tratamento diferenciado e desigual. É, por exemplo, o momento em que a pessoa preconceituosa na sua percepção dos sinais exteriores, do fenótipo, da linguagem etc., do outro como diferente, projeta nele a sua própria agressividade e o torna uma vítima de sua atitude preconceituosa.

Para refletir os sinais exteriores e a orientação do que a pessoa transmite e pensa, tomaremos como exemplo os apelidos que surgem usualmente e que costumam permanecer para os participantes dentro de uma instituição qualquer. O que significa não ser chamado pelo nome? Qual o sentimento de um participante que dentro da instituição perdeu seu nome e a quem a instituição permitiu essa perda do nome?

¹¹ Para Mônica Haydée Galano (2006, p. 153), “a idéia de *cara* como sinônimo de máscara social está presente em inúmeras frases populares como: “romper-lhe a cara”, “cair a cara de vergonha”, “tem que dar a cara”, “deu com a cara no chão”, “quebrou a cara” etc.

Na concepção Goffmaniana, o indivíduo ao ser institucionalizado possui um conjunto de bens como: as roupas, os utensílios e o mais importante, o indivíduo possui um nome. “Um conjunto de bens individuais tem uma relação muito grande com o eu”. Numa instituição, algumas das propriedades do indivíduo perdem-se no processo inicial de sua admissão e o ponto médio desse processo pode ser marcado pelas perdas totais. As pessoas investem no sentido do que elas são: às suas propriedades e aos bens que possui. “Talvez a mais significativa dessas posses não seja a física, pois é o nosso nome; qualquer que seja a maneira de ser chamado, *a perda do nosso nome é uma grande mutilação do eu*” (Goffman, 1974, p. 28 e 27, respectivamente, com destaque meu).

Estudiosas da interação do negro no ambiente da escola, Consuelo Dores Silva (1995) e Ivone Martins de Oliveira (1994) comprovaram casos de estudantes negros que, na sala de aula, não eram identificados pelos seus pares escolares pelo próprio nome, mas, sim, por apelidos. Os apelidos que recebiam os coisificavam ou os animalizavam. Diante da perda do nome, os apelidos que recebiam lhes causavam constrangimento ou sentimento de diminuição do eu. Sendo o negro pertencente a um grupo subjugado e oprimido, podemos dizer que, os apelidos geram a manutenção dos estereótipos, diante da ausência, no ambiente da socialização, de imagens não positivas equivalentes à sua pertença racial.

Goffman (1988) discute representações como essas, utilizando o conceito de “estigma” enquanto atributo depreciativo. Na manutenção do estigma, confirma-se a valorização de uns sobre os outros, os considerados “normais”. Assim, na visão Goffmaniana os estigmas podem ser classificados como: 1) de deformidade corporal (anomalias corporais); 2) de culpa ou caráter individual (crenças rigorosas, desonestidade, homossexualismo etc.; e 3) de raça, nação ou religião. O último estigma conta com a possibilidade de ser transmitido pela e para família, cuja contaminação se dá, por igual, em todos os seus membros. O autor destaca que os ditos “normais” têm necessidade de utilizar palavras marcantes para aqueles que consideram estigmatizados.. Cita, por exemplo, os estigmas “retardado”, “cego”, “aleijado” etc.; no caso aqui estudado, encontramos estigmas tais como: “analfabeto”, “bicha” e “burro” para os indivíduos e o estigma de “desestruturada” para suas famílias. Tais expressões são carregadas de sentido que não só desvalorizam, mas podem levar o sujeito estigmatizado ou seu grupo de socialização a se convencerem de que de fato são portadores de defeito ou anormalidade e, principalmente, a se aceitarem como inferiores (p. 13-50).

O sociólogo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães faz referência a Norbert Elias e John Scotson¹² (1994, p. 172) num estudo da formação de grupos “execrados”, cuja proposta era estabelecer uma ordem em que dominantes estigmatizam dominados. Para esses estudiosos, quando o grupo que tem o poder acredita e induz os outros e aos próprios “execrados” a crerem que os estigmas que lhes foram atribuídos são ou podem ser verdadeiros, aí o estigma acontece. O grupo em vantagem social e material encontra como modo primeiro de estigmatizar a pobreza. Ela é utilizada pelo grupo de prestígio social para “monopolizar as melhores posições sociais, que determinam o poder, conferem prestígio social e condições materiais”. A pobreza pode ser vista como resultante da inferioridade natural somente em casos nos quais existam pobres em presença daqueles cuja condição social é mais vantajosa. Afirmar que o grupo do outro é desestruturado familiar e socialmente e não cumpridor das normas, é uma segunda forma de estigmatizar. O terceiro modo seria a afirmação de que o outro grupo não possui hábitos de higiene. E, por fim, tratar e perceber o dominado como “quase-animais” ou como não pertencente à ordem social.

Guimarães (2002), estudando as queixas de discriminação prestadas na delegacia de Crimes Raciais em São Paulo estabeleceu uma relação entre as ofensas verbais e os insultos. Embora o estudo tenha sido feito em um número restrito de casos, podemos utilizá-lo para refletirmos sobre os insultos raciais que precedem os conflitos e os xingamentos e, muitas vezes, se transformam em apelidos de crianças e adolescentes na escola. O autor investiga o insulto racial como forma de construção de uma identidade social estigmatizada. Ele cita Charles Flynn¹³ (1997) que considera o insulto como “um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo”.

Guimarães compreende o insulto, portanto, como a violação de uma norma social. O insulto está ligado a uma relação de poder. E, presentes na interação, têm a função não apenas de hierarquizar, mas de legitimar uma ordem moral, a relação e o mais importante: ele tem função socializadora. Ele apresenta a partir de Flynn (1997) os “insultos rituais” e os insultos raciais não-rituais. O primeiro tem função socializadora. Nas brigas, onde os insultos são trocados diária e continuamente, são colocados em evidência o domínio verbal e o controle emocional. Quanto aos insultos raciais não-rituais, para Guimarães, existe notadamente “tentativa de legitimar uma hierarquia social baseada na idéia de raça” (Guimarães, 2002, p. p. 171, 172).

¹² Elias, Norbert; SCOTSON, John (1994). *The established and the outsiders*. Londres: Sage Publications.

¹³ FLYNN, Charles (1977). *Insult and society: patterns of comparative interactions*. Port Washington, NY: Kennikat Press.

Considerando-se que os “insultos raciais” têm função socializadora, considerando-se as experiências da socialização secundária, cabe perguntar: Existiria momento mais formador do que as experiências que possibilitam a construção do domínio verbal e a formação emocional? Logo, há que se considerar: uma educação que pretende ser igualitária deve ser responsável por assumir uma socialização digna para todos a quem atende.

Guimarães continua seguindo o raciocínio de Flynn (1977, p. 55), que sublinha que os negros “estão sujeitos a insultos diretos e indiretos”. Tais ofensas admitem a inferioridade cultural que lhes foi imposta e procuram relembrá-los, continuamente, que são inferiores, fazendo-os apreender o “significado da baixa estima social que lhes é devotada” (Guimarães, 2002, p. 172).

A linguagem de origem na situação “face a face” constitui-se de sinais e, por ser o dado objetivo mais importante na construção da realidade social, constrói-se de significados expressos que tornam a vida objetiva concreta; ela pode basear-se na exaltação de si e na depreciação do outro.

3.3 – A linguagem da instituição e as interações

De fato, a comunicação é o maior bem que existe entre pessoas¹⁴. Para Goffman (1996), a comunicação na instituição é utilizada de modo a não quebrar a distância que está colocada entre superiores e subalternos, ela mantém o distanciamento da relação entre público e atores (p. 176).

A comunicação bloqueada nas instituições de educação foi intensamente discutida pelo educador Paulo Freire (1981/1996). Ela reflete a verticalidade nas relações institucionais e a ausência de dialogicidade, especialmente na interação do professor com o estudante. A inexistência de diálogo, a comunicação indevida e a rejeição indesejada interferem de modo negativo nas relações mais amplas e coletivas da instituição. Então, qual a estratégia que mantém a comunicação não dialógica no território da instituição escolar?

Goffman (1988, p. 42) adverte que a saída do ambiente familiar e a entrada na escola pública, especialmente o primeiro dia de aula, para a criança que possui um estigma é

¹⁴ Emile Durkeim, “Sociology and Philosophy”, traduzido por D. F. Pocok (Londres: Cohen & West, 1953), p. 37. e The sociology of George Simmel, traduzido e editado por Kurt H. Wolff (Glencoe Ill.: The Free Press, 1950), p. 21, ambos citados por Goffman (1996, p. 69).

marcada por “insultos, caçoadas, ostracismos e brigas”. Para ele, esse momento é crítico, pois, trata-se de uma experiência moral na qual lhe foi dito que estaria junto com seus iguais e ela acaba percebendo que “seu mundo é muito menor” e que aqueles não são seus iguais. Daí o fato de os estudos dos processos de escolarização que estão atentos à reprodução e conservação de estereótipos direcionados ao sujeito que aprende encontrarem na teoria da interação Goffmaniana uma grande fonte de interpretação.

O autor ressalta que, se a interação do estigmatizado com seus outros sociais caracterizar-se pela carência de avaliações positivas, se não for uma relação mediada por palavras encorajadoras e atitudes fortalecedoras, ou seja, se faltar o elogio verdadeiro, o estigmatizado poderá não só auto isolar-se, tornar-se desconfiado, como ainda sentir-se deprimido, hostilizado, ansioso ou confuso. Assim, ao invés de tornar-se reservado e discreto, o estigmatizado poderá aproximar-se de outros, estigmatizados ou não, adotando uma postura agressiva, que provocará respostas desagradáveis nos outros. A pessoa estigmatizada poderá adotar a postura que vai do retraimento à agressividade (Goffman, 1988, p. 22).

Assim, por exemplo, quem se relaciona com o estigmatizado poderá não conseguir respeitá-lo enquanto pessoa, ainda que possua uma identidade social merecedora de respeito. Estigmatizados não terão direitos de fato e saberão ser sempre pessoas sobre as quais são imputados atributos negativos. Então, podemos compreender que as respostas e as orientações desagradáveis destinadas aos estudantes vistos como “violentos” e marginalizados no ambiente da escola podem ser traduzidas como discriminação.

3.3.1 – A linguagem incorporada pelo negro

A linguagem, enquanto veículo de interação social possui vários significados. Mulheres, homens, jovens, adolescentes e crianças se diferem dos animais porque retêm pela linguagem significados que são subjetivamente incorporados.

O filósofo Charles Taylor debate, em seu ensaio intitulado *Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento* (1998, p. 52), questões do reconhecimento e das políticas públicas, passando pelo campo do direito, e constrói um conceito de linguagem numa perspectiva multiculturalista. Ele propõe a compreensão da linguagem no sentido amplo, “abarcando não só as palavras que proferimos, mas também outros modos de expressão, através dos quais nos definimos”, para os quais incluímos as “linguagens da arte,

do gesto, do amor, e outras do gênero”. Para o autor, as pessoas não aprendem sozinhas as linguagens de que necessitam para a definição de si mesmas; pelo contrário, conhecemos as linguagens durante a interação com aqueles que são importantes para nós — são os “outros importantes”¹⁵, como George Herbert Mead (1993) definiu, que dão significado ao que somos.

Podemos afirmar que a linguagem do outro significa algo que diz da sua emoção, de seus sentimentos, de sua história. Compreendemos que certas palavras que nos são dirigidas podem trazer-nos a ofensa, a mágoa e, conseqüentemente, podem tornar-nos mais próximos ou mais distantes dos outros na nossa relação social. Os significados das palavras que os outros nos atribuem imprimem-nos o sentimento *de ser* capazes ou de ser incapazes. Os estudos de Bakthin (1997, p. 95) sobre a linguagem consideram que estão na base discursiva cotidiana a construção da *subjetividade e da identidade do sujeito*. (itálico meu).

O psicanalista Frantz Fanon (1952) escreveu em *Pele negras, máscaras brancas* o resultado de um extenso estudo com europeus, enfatizando como se constrói o preconceito racial do branco pelo negro, no qual abordou a incorporação da linguagem pelo negro nas interações sociais. Embora seu estudo tenha se desenvolvido na década de cinquenta do século passado, ele contém questões muito atuais¹⁶, que têm a ver com o processo como ocorre o racismo. Antes, porém, cabe mencionar porque faço a opção teórica por esse autor nesse trabalho. Fanon representa a cultura de resistência negra, ele questionou a escravidão, viveu a experiência do racismo cotidiano e sua experiência de sofrimento foi construída em contato direto com o excluído. Para Alice Cherki (2006) ele se tornou o representante dos oprimidos; o representante dos “sem”: sem pátria, sem território, sem teto, sem trabalho, sem documento e, principalmente, dos *sem direito a um espaço de palavra* (p. 20, itálico meu).

Na concepção de Fanon, o racismo é uma ideologia que só existe porque conta com a formação de pessoas que vivem de modo naturalizado o papel de inferiorizado. De modo contrário, ele deixaria de existir. O autor compreende que o processo de interiorização da inferioridade do negro, efetivamente, acontece na sua interlocução oral com o branco. Ele analisou as dimensões que o outro possui para o homem negro a partir do falar, uma vez que considera que a relação do negro com o branco se difere daquela que ele tem com outro negro. Fanon (1983, p. 18) adota a dialética do processo colonial na qual o colonizador se opõe ao colonizado e excluem-se reciprocamente devido aos seus interesses antagônicos e irreduzíveis. E constrói sua concepção acerca da linguagem incorporada pelo colonizado. Ele

¹⁵

Ao longo do texto, utilizaremos a expressão “outros significativos” de Berger & Luckman (1999)

¹⁶

O livro tem uma edição recente, publicada em 2008 pela Editora da Universidade Federal da Bahia.

afirma que há um complexo de inferioridade originado nos povos colonizados em função deste ter tido sua língua e sua cultura aniquiladas pelo colonizador. Mas, mesmo sentindo-se destruído, o colonizado adota como seus os parâmetros e os modos de vida da civilização de seu colonizador, porque se considera um “incivilizado”.

Na concepção de Fanon (1983), o homem que possui a linguagem possui o mundo que esta abarca, porque a linguagem representa um poder. E que “falar é existir de modo absoluto para o outro”. Ele compreende que o colonizado ao afastar de sua “selva” absorve os valores da metrópole e, ao mesmo tempo, rejeita a sua *negritude* porque deseja ser reconhecido como humano, mas tem diante de si o branco obstinado na concessão desse direito (Fanon, 1983, p. 17-18).

Diante disso, Fanon (2006) aponta que a principal arma do colonizador é a imposição de uma imagem forjada ao colonizado que, subjugado e explorado, acaba por assumir uma imagem que é de inferioridade pela linguagem.

A linguagem é a via de comunicação dos preconceitos. Ela exprime os discursos, verbaliza as expressões e os conceitos que revelam a imagem induzida do outro. Do discurso escrito e falado fazem parte estereótipos, estigmas e ideologias, construídos sobre o modo de ser, sobre a cultura e sobre a imagem. Dirigentes, dominantes, opressores, superiores em situação de dominação direcionam uma linguagem característica ao seu oposto: o dirigido, o dominado, o oprimido ou o inferior. E não só a negação sistematizada da linguagem do outro, mas também a obstinada recusa da humanidade do outro na relação de opressão obriga o oprimido a se perguntar, de modo continuado, sobre o valor de sua linguagem.

Taylor (1994, p. 46) afirma que nas sociedades multiculturalistas a cultura dominante se impõe, coercitivamente, sobre as outras culturas e os grupos dominados – mulheres, negros e indígenas –, que terminam por introjetar a inferioridade a partir da auto-depreciação. A auto-depreciação torna-se um dos instrumentos mais eficazes da própria opressão. O autor sublinha que a busca de si, pela qual se empenham os grupos subjugados, exige o reconhecimento de tal intento no plano individual e coletivo.

O negro, ao ser escravizado, introjetou uma imagem negativa de si. Com sua liberdade perdida, vivendo na diáspora, foi induzido a negar a sua própria humanidade. A busca das relações sociais marcada pela interação de linguagens, pela interação cultural, trouxe para o negro a luta pelo seu reconhecimento. Nessa luta, duas atitudes são-lhes necessárias: a primeira atitude é a da desmistificação da imagem que lhe foi imposta de modo destrutivo; a segunda atitude é a da busca pela reapropriação de si mesmo. O processo de reapropriação de si acontece a partir da reconstrução histórica. Ao negar os estereótipos sociais que lhes foram

impostos, o negro desmistifica a ideologia da superioridade natural do opressor, que afirma a sua inferioridade enquanto pessoa humana. Ao reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito da história liberta-se da imagem “auto-depreciativa” e toma consciência do que foi o colonialismo.

Ora, se na sua relação com o branco o negro age com o objetivo de absorver o modo de ser do branco, podemos concluir que, oprimidos pela sociedade, os negros são manipulados pela linguagem e pelos valores simbólicos de uma sociedade branca, enquanto tentam obter sua condição de homens e mulheres. Compreendemos que a condição de homens e mulheres, reconhecidamente humanos, passa pelo direito do reconhecimento de serem cidadãos de uma nação. Não seria essa a linguagem de reivindicação usada por sujeitos que – considerados “sem aptidão escolar” ou “diferentes culturais” – estão aliçados do processo de conhecimento e insistem em permanecer no cotidiano da escola pública?

3.3.2 – Linguagem, interação e desenvolvimento na adolescência

Lev Seminovich Vygotsky (1995, p. 45) estudou a formação de conceitos na infância e na adolescência e confirmou que ela somente é possível com a utilização da linguagem e requer um intenso funcionamento de todas as funções intelectuais. A formação de conceitos não se reduz “à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes”. Todas as ações são necessárias, porém, são insuficientes sem o uso da palavra. A palavra conduz às operações mentais, porque controla seu curso direcionando-o à solução do problema.

Vigotski admite que os conceitos formam-se não só mediante o uso da linguagem, mas também de funções intelectuais complexas. E o meio ambiente tem grande importância na formação do pensamento conceitual porque ele apresenta tarefas culturais, profissionais e cívicas do mundo adulto para o adolescente; em outras palavras, o meio ambiente funciona como estímulo à inteligência do adolescente proporcionando-lhe uma série de novos objetos e, por conseguinte, a construção de conceitos. O raciocínio do “adolescente não consegue atingir os estágios mais elevados” sem os estímulos de sua cultura, de seu ambiente e do mundo adulto e, de modo contrário, ele “só os alcançará com grande atraso” (Vigotski, 1995, p. 50-51). Entretanto, a tarefa cultural, sozinha, não explica o desenvolvimento de conceitos. A formação de conceitos ocorre devido ao “crescimento social e cultural global do

adolescente”. Esse crescimento adiciona-lhe conteúdo e método de raciocínio. O autor considera que ao usar a palavra de “modo novo e significativo como um meio para a formação de conceitos”, o adolescente demonstra a formação de estruturas intelectuais mais complexas e a transformação pela qual passa o processo intelectual no limite da adolescência.

A adolescência é uma idade na qual nenhuma função rudimentar aparece, mas é o momento em que todas as funções que o adolescente traz consigo, de outros estágios, são incorporadas às novas estruturas e formam uma nova síntese que se torna parte de um todo que é novo e complexo. As leis organizam esse todo e elas determinam o destino de cada uma das partes. O processo de formação dos conceitos se concretiza com o direcionamento dos processos mentais que se dá pelo uso da palavra ou pelo uso dos signos. A adolescência é, na concepção Vigotskiana, o tempo da capacidade para regular as próprias ações a partir da utilização de meios auxiliares, quando as formas primitivas de pensamento e os conceitos potenciais – conceitos formados pelo pensamento perceptual e pensamento prático que são definidos pela ação – desaparecem pouco a pouco e começam a formar-se os “verdadeiros conceitos” (Vigotski, 1995, p. 67-68).

O autor assume a adolescência como um período de “transição e crise” mais do que um período de realização. O pensamento do adolescente é marcadamente transitório e pode ser evidenciado pelos conceitos que eles adquirem. Há um descompasso entre a capacidade de formar um conceito e a de defini-lo. Adolescentes podem tranquilamente utilizar um conceito numa situação prática, mas não definem o mesmo conceito com palavras. Na maior parte das vezes, eles definem verbalmente um conceito de maneira “muito mais limitada” quando comparados ao uso que fazem do mesmo conceito na prática. O adolescente, ao determinar verbalmente um conceito, tende a enumerar diferentes objetos para os quais o conceito se aplica e a operar com o nome e não com o conceito em si, o que corresponde a um movimento de pensamento dentro de uma pirâmide de conceitos, que oscila entre duas direções: do particular para o geral e do geral para o particular. Os conceitos formam-se mediante uma operação dirigida pelo uso da palavra, que é o meio para centrar a atenção, abstrair traços, sintetizar e simbolizá-los por meio de um signo. É uma forma de pensamento típica dessa idade que Vigotski chamou de “transição” (Vigotski, 1995, p. 69-70).

Cláudia Davis, Maria Alice Setúbal Silva e Yara Spósito (1989) ressaltaram a importância que a Psicologia atribui à dimensão interativa e explicitam que é a cooperação intelectual, na resolução de problemas comuns, a origem do desenvolvimento. As trocas entre as pessoas que interagem são valorizadas e incentivadas porque resultam no conhecimento construído a partir da experiência com o outro. Por tal razão, a abordagem do aprendizado

escolar pela interação social é de grande importância, especialmente quando se trata de considerar que nos casos de sucesso e de fracasso escolar a ênfase incide sobre o indivíduo e sua psicologia isoladamente (p. 51).

Ao utilizar-se da argumentação das autoras a respeito da interação social, desejamos construir uma questão que acompanha a linha teórico-metodológica dessa pesquisa: sabendo que a escola é um lugar privilegiado para as interações que objetivam o aprendizado, por conseguinte, o desenvolvimento do sujeito social, podemos compreender toda interação que envolve o adolescente no contexto escolar como sendo formativa?

Capítulo IV

Fatores que interferem na produção de fracasso em leitura e escrita

4.1 – Relações raciais e escolarização: da dimensão genérica à dimensão subjetiva, a branquitude

Compreendo a academia, sobretudo a pós-graduação em educação, como um espaço de opções ideológicas em que as pesquisas e as opções de conceitos adotados vão, coerentemente, contribuindo não só para o surgimento de novas interpretações das problemáticas enfrentadas pela escola, mas, especialmente, como um espaço que se constitui como fonte de dados objetivos para implementação de políticas públicas. O trabalho acadêmico é uma possibilidade de produção de conhecimento social – para aqueles que fizeram a opção política de lutar em prol da afirmação social de grupos oprimidos – que contribui para melhor qualificar a situação de vida dos marginalizados.

Nessa pesquisa, diferentemente daquela que realizei no mestrado, na qual discuti o preconceito e a discriminação contra o negro utilizando a categoria etnia / grupo étnico, utilizarei o conceito de raça. Justifico tal mudança conceitual, porque reconheço que os conceitos de etnia e grupo étnico não contemplam as situações sociais sobre as quais tenho me debruçado, tanto na militância social como nas discussões ocorridas no espaço acadêmico que encontrei no doutorado. Compreendo que a luta contra a discriminação e as desigualdades tem como base não só a classe social, mas também a cor; embora sejamos diferentes enquanto indivíduos, não dá para desconsiderar o fato de que, independentemente da nossa vontade particular, uma condição social opera, permanentemente, discriminando e desigualando o negro em relação ao branco, situação essa que não se admite mais camuflar.

Ainda que do ponto de vista biológico o conceito de raça não se justifique, do ponto de vista social ele está presente na vida das pessoas. Ademais, porque reconheço que se produz o conhecimento sociológico a partir da leitura das Ciências Sociais, como ressalta o sociólogo Guimarães (2002): “primeiro não há raças biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos 'raça' tem existência real”; segundo, o que chamamos de raça se nomeia efetiva e eficazmente apenas no mundo social, sendo, ali, o lugar de sua existência plena (Guimarães, 2002, p. 50-51).

Desde suas primeiras reivindicações, os setores organizados da comunidade negra assumiram como bandeira de luta a conquista de acesso e permanência na escola formal por entendê-la como um direito fundamental que qualifica a vida da população pobre e negra. A

escola, apesar de todos os entraves e problemas nos quais se encontra, ainda é uma instituição de credibilidade.

A *Síntese dos Indicadores Sociais* (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2007) apontou que em dez anos houve uma significativa mudança nos números relativos à educação dos brasileiros no que concerne a: defasagem escolar, alfabetização, escolarização e acesso ao Ensino Superior. Entretanto, dados apontam disparidades quando analisados considerando as categorias classe social, raça e gênero: “a taxa de analfabetismo de pretos e pardos é mais que o dobro da dos brancos”. “Em números absolutos, em 2006, dentre cerca de 14,4 milhões de analfabetos brasileiros, mais de 10 milhões eram pretos e pardos”. Nesse mesmo ano, a frequência escolar dos estudantes na faixa etária de 7 a 14 anos era de 97,6%, sendo que não havia diferenças marcantes para o gênero e a cor. Quanto à defasagem escolar, de 1996 a 2006 “houve uma redução satisfatória no Ensino Fundamental, em grande parte devido à adoção da progressão continuada (aprovação automática), que foi verificada nas regiões metropolitanas de Salvador, São Paulo e Belo Horizonte. Em Belo Horizonte, a redução dessa defasagem foi acentuada (62,1%). Os Indicadores Sociais confirmam que “a defasagem escolar é maior nas últimas séries do ensino fundamental” (IBGE, 2008, p. 1).

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg tem discutido com frequência as desigualdades de oportunidades educacionais para os segmentos raciais da população. No artigo *Estatísticas Educacionais e Cor / Raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço* (2006), ela denuncia que as estatísticas com informações específicas do sistema regular de ensino indicam que processos de desigualdades educacionais são pouco divulgados, além do fato de que, quando apresentados, não se dissociam os dados por cor/raça. Ou seja, existe uma precariedade de informações estatísticas por cor / raça, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Assim, como os dados não são desagregados por cor / raça, não se tem conhecimento, por exemplo, no Ensino Fundamental, do fluxo de cor / raça dos usuários das “classes de aceleração implantadas” (Rosemberg, 2006, p. 18). Tais estatísticas pedem uma leitura sociológica, antropológica e psicológica da perspectiva do ambiente no qual os dados são produzidos, sendo importante que estes sejam dissociados para que seja possível revelar a disparidade das oportunidades educacionais para o sexo e para a cor.

Na presente investigação, interessa-nos empreender uma leitura que examine os aspectos sexo, cor e classe social de sujeitos que frequentam as últimas séries do Ensino Fundamental e são considerados pela escola como em “defasagem cognitiva”. Este trabalho pretende tratar – de maneira o mais isenta possível – da condição racial, econômica e

cognitiva dos estudantes das “classes de aceleração” da Escola Plural – proposta de Ensino do Município de Belo Horizonte, registrando o que se mostre positivo e denunciando e apontando alternativas para os aspectos que se constatare negativos.

A socióloga Rita de Cássia Fazzi (2006) investigou a socialização e a forma como se efetiva a vivência e a construção do preconceito em crianças da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a *Escola Plural*. Ela observou estudantes de seis a catorze anos, mas centrou a investigação em crianças de oito e nove anos. Embora discorde da metodologia por ela empregada, pelo fato de permitir que, durante as entrevistas, as crianças vivenciassem novamente o preconceito e a discriminação aos quais estavam expostas no contexto da vida social e escolar, vou utilizar alguns elementos evidenciados pela sua pesquisa, para construir meus argumentos. A autora descreve seu contato e a forma de preconceito observado entre os pares de seis a 14 anos, cabendo destacar, a partir desse seu contato com os “alunos das *Turmas Aceleradas*” (estudantes de 14 anos), a constatação de uma socialização mais conflituosa e a existência de preconceito mais arraigado que nos outros recortes etários por ela mencionados (Fazzi, pp. 28, 122 e 144).

Outras pesquisas foram desenvolvidas, desde meados da década de 1990, em diferentes Estados brasileiros, e geraram dados relevantes sobre preconceito e discriminação na relação interpessoal no processo de escolarização de estudantes negros. Tais estudos podem ser divididos de acordo com as perspectivas adotadas por seus(as) autores(as): 1ª) socialização de escolares negros e 2ª) estudo da história de vida acadêmica e profissional de adultos, negras e negros, militantes e não militantes.

Na primeira perspectiva, podemos citar as professoras e pesquisadoras Ivone Martins de Oliveira (1994), Consuelo Doris Silva (1995), Eliete Godoy (1996), Ana Lúcia Lopes (1997), Denise Ziviani (2003), Eliane Cavalleiro (2000 e 2005) e Lucimar Rosa Dias (2007) entre outras, que investigaram não só o ambiente escolar, mas também as crianças negras no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e confirmaram que a escola tem constituído um ambiente em que crianças e adolescentes negros não encontram a acolhida necessária para se reconhecerem como pessoas humanas, o que pôde ser constatado de diversas formas: silêncio pedagógico, ausência de imagens da população negra na decoração da escola, interação conflituosa entre eles e seus pares, apelidos depreciativos, dificuldade de construir, positivamente, sua representação, identidade e auto-estima, devido à prática pedagógica e a linguagem escolar, inclusive da(o) docente, ambas atribuidoras de uma identidade imposta e destrutiva.

A título de exemplo, em estudo anterior (Ziviani, 2003), investi treze meses numa pesquisa-ação que me permitiu evidenciar tanto a prática das professoras como a vivência das crianças negras e brancas no processo de identificação positiva de si, ambas relacionadas com o aprendizado de leitura e escrita. Antes, eu já havia constatado, na escola investigada, que o discurso das alfabetizadoras era permeado de significados atribuidores de baixa expectativa em relação à escolarização de crianças negras, criando gradações de estigmatização, produzindo marcas nessas crianças e impregnando-as cada vez mais do estigma de que eram alvo, na medida em que aumentava seu tempo de permanência, sem progressão na escola, sobretudo, no cognitivo da leitura e da escrita. Constatei, ainda, a constituição de *Turmas-aceleradas* com uma maioria de “meninos-homens-negros” (p. 119), e um discurso das alfabetizadoras que atribuía às crianças com dificuldades de leitura o estigma de “fracassadas” (Ziviani, 2003, p. 140-143).

Na segunda perspectiva, podemos citar as pesquisas de Gomes (1995), Santana (2004) e Carneiro (2005), entre outras, que estudaram histórias de vida de adultos negros cujas narrativas revelam terem sofrido na vida profissional e, especialmente, no circuito educacional, nos diferentes níveis cursados, os efeitos do preconceito e da discriminação.

Também a título de exemplo, destaco o estudo da filósofa e militante social Suely Carneiro (2005), que se dedicou à história de vida de militantes sociais, mulheres e homens. A autora utilizou o conceito de *epistemicídio*, do pensamento de Boaventura de Souza Santos, e refletiu com propriedade sobre as ações que constroem o processo de escolarização de estudantes negros e pobres no qual se investe para que o negro e a negra incorporem o papel de “anti-intelectuais”. Parafraseando a autora, podemos conceituar o *epistemicídio* como um processo que, persistentemente, transcende a pura anulação e a desqualificação dos povos subjugados. Ele produz a “indigência cultural” enquanto nega o acesso, sobretudo, a uma educação de qualidade; produz a inferioridade cultural quando sustenta a carência material e compromete a auto-estima pelas práticas educativas. Como não pode desqualificar o conhecimento dos povos dominados, o *epistemicídio* retira-lhe a razão, que é a condição de se alcançar o conhecimento legítimo.

Pela desqualificação, “o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender”. Na ligação entre as relações raciais e as relações de poder ele disciplina e normatiza para matar ou anular não só o corpo individual e coletivo, mas também controla mentes e sentimentos e, em suas múltiplas ações, o *epistemicídio* se articula e se “retroalimenta” por meio das condições de acesso e permanência no sistema educacional e deprecia a capacidade cognitiva do alunado negro. Ele controla, desde a

entrada, que depende do momento histórico do acesso à educação, definindo a permanência ou não e o sucesso ou não nas instituições de ensino, ou seja, o epistemicídio produz o deslocamento ou a manutenção da exclusão racial (Carneiro, 2005, p. 97; 114). O estudante negro, em seu estado cognoscente, tem suas possibilidades intelectuais definidas partindo-se de sua diferença racial. Sua humanidade é negada; ele é reduzido em suas características de “Ser” quando passa a “Não-ser” e afirma os valores de quem se julga “Ser” (Carneiro, 2005, p. 99).

Logo, podemos concluir que não só no ambiente escolar, mas em outros ambientes sociais, a luta pela igualdade de tratamento passa pela reformulação da imagem impingida ao negro – de não civilizado, de inferior e inculto. Far-se-á necessário um reconhecimento da dignidade humana plena dos estudantes negros e pobres. Além disso, referindo-se à exclusão, Taylor (1994) adverte que a concepção de currículo escolar está corrompida, deturpada pela “estreiteza de espírito e pela falta de tacto” e, pior ainda, argumenta que são concepções curriculares que exprimem o desejo de menosprezo às vítimas de exclusão (p.46).

4.1.1 – A dimensão subjetiva, a branquitude

Concebemos os esforços educativos – currículo, as relações da instituição com o(a) estudante, com docentes, com a família e a interação entre docentes e estudantes – como o meio no qual a ampliação do eu concretiza-se a partir das experiências vividas com o outro, em outras palavras, é no processo do diálogo com o outro social ou institucional que o eu se constitui. Sendo este um trabalho em que a interação entre as pessoas é central, buscamos o conceito de branquitude com a finalidade de melhor compreender a relação do branco com o negro no ambiente da escola.

Desde a década de 90, Estados Unidos e Inglaterra têm-se ocupado com a produção de *estudos críticos da branquitude*, propondo-se a partir de tais estudos desvelar o poder simbólico da identidade racial branca (Ware, 2004, p. 9). Vamos agora aos conceitos de identidade e identidade racial, para depois, discorrer sobre o conceito de branquitude.

Taylor (1994) afirmou que a identidade se constrói no diálogo que o indivíduo mantém com a compreensão que as outras pessoas têm dele e, sem dúvida, a identidade é construída de modo relacional e num processo onde o indivíduo se contrapõe ao seu outro. A identidade pode ser construída, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e,

na maioria das vezes, pelo reconhecimento incorreto de outros, nesse caso pode a pessoa, ou seu grupo serem prejudicadas, podem ser alvos de acusações de defeitos se os outros de sua socialização lhes atribuir uma imagem distorcida, inferiorizada ou desprezada. Podemos pensar a idéia de identidade a partir de uma situação de dominação na qual a dialogicidade não existe. Tornamo-nos, segundo o autor, “verdadeiros agentes humanos, capazes de nos entendermos e, assim, de definirmos as nossas identidades quando adquirimos linguagens humanas de expressão, ricas de significado” (Taylor, 1994, 46). Por exemplo, os europeus tornaram-se brancos à medida que em suas conquistas criaram uma identidade comum e determinante de ser o africano o contraponto de base no qual desenvolveram as identidades. (Memmi, 1977; Fanon, 1983).

Ruth Frankenberg (2004, p. 309) e Kabengele Munanga (2008)¹⁷ consideram que a expansão colonial européia utilizou a idéia de raça para justificar a dominação de povos não-brancos tornando a colonização um projeto racial. Antes da expansão colonial, não existia nem a branquitude e nem a negritude e as identidades que se apoiavam na idéia de raça não possuíam uma conotação positiva contaminada pelo colonialismo. As identidades que surgiram são fruto da estrutura colonial. Sem a colonização e a escravização dos povos negros da África, a negritude nem teria surgido. Segundo Albert Memmi (1977) e Frantz Fanon (2006), na natureza assimétrica da relação colonizador / colonizado os brancos deram significado ao seu eu e atribuíram significado ao outro, que se concretizou pela exclusão, pela negação, pela opressão, pela repressão e pela projeção.

Ruth Frankenberg (2004) destaca que a branquitude enquanto constructo social relacionado à raça foi utilizada, pela primeira vez, “a caminho de quinhentos anos de viagens imperialistas européias” para povoamento e expropriação das Américas, da África, de partes da Ásia, da Austrália e região do Pacífico e, desde então, ela “encontra-se num estado contínuo de ser vestida e despida, marcada e encoberta”. O exame crítico não só da raça e do racismo, mas também da branquitude requer uma vigilância especial, a “largueza de horizontes” e a rejeição do raciocínio limitador do que já está posto. Quanto mais a idéia de branquitude é examinada como uma norma não marcada desvenda-se “uma miragem, ou a rigor, para dizê-lo em termos ainda mais fortes, uma fantasia dos brancos” (p. 309).

Desta forma, a autora encontra oito pontos que, de modo sintético, diz ser a branquitude o produto da história e uma categoria relacional que consiste num lugar de poder

¹⁷ Anotações de aulas do professor Kabengele Munanga, nos dias 1º e 08 de abril de 2008, na disciplina *Teorias sobre o racismo e discursos anti-racistas*, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo.

na sociedade estrutural e de dominação racial, que pode se deslocar dentro das denominações étnicas e de classe e como um “ponto de vista” ela é um *locus* de elaboração de práticas de identidades culturais, muitas vezes, não marcadas ou denominadas como “normativas”, em vez de especificamente raciais. Embora tenha definido a branquitude, Frankenberg (2004) adverte que é um conceito em desenvolvimento e, certamente, continuará a alterar-se de acordo com sua própria consciência e conforme as transformações e práticas de branquitude (p. 312).

E a negritude pode ser entendida, segundo Munanga (2008)¹⁸, como uma tentativa de passar da reação negativa à positiva, na valorização das heranças culturais de origem africanas e na valorização da imagem do grupo como elemento substancial na ordem de referência étnica. Como discurso da militância negra, a negritude sustenta uma linguagem que reivindica que a saída do negro não está na busca da assimilação dos valores do branco, mas sim na retomada de si mesmo, dizendo de outra forma, a auto-definição positiva de si do negro está na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização inesgotável, digna de respeito (informação verbal).

Janet Helms (1990), para descrever a identidade racial dos negros, bem como a dos brancos, definiu esse conceito como sendo também relacional. Para ela a identidade racial é um sentimento de grupo ou de identidade coletiva baseada na percepção e no compartilhamento de uma herança racial comum com um grupo racial particular. Trata-se de uma identidade referenciada num sistema de percepções e crenças que se desenvolve em membros pertencentes a um dado grupo racial.

O trabalho de Helms (1990) tem como idéia básica que os constructos de identidade racial aplicam-se, de certa forma, a ambos os grupos raciais, negro e branco, embora possam ser diferentes em sua expressão devido à experiência potencialmente opostas para o contexto norte americano, no qual para a orientação e o aconselhamento a autora parte do princípio de que se trata de uma sociedade em que a identidade racial é um processo que ocorre em todos os indivíduos e que a compreensão de seu desenvolvimento constitui um referencial através do qual os teóricos, pesquisadores, e terapeutas podem utilizar como ferramenta de trabalho para promover o desenvolvimento de “identidades sadias” para si mesmo e para os outros (Helms, 1990, p. 07, 08).

¹⁸ Anotações de aulas do professor Kabengele Munanga, no dia 10 de junho de 2008, disciplina *Teorias sobre o racismo e discursos anti-racista*, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais, Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo.

Helms (1990) sublinha que o desenvolvimento da identidade branca nos Estados Unidos está intimamente interligado com o desenvolvimento e o progresso do racismo no país. O racismo existente é de grande extensão, mas é pouco admitido em função do desenvolvimento de uma identidade branca positiva. A autora cita J. M. Jones (1972, 1981), que foi quem identificou três tipos de racismo: (a) o individual, que envolve atitudes pessoais, crenças e comportamentos direcionados a convencer a si mesmo que brancos são superiores aos negros; (b) o institucional, políticas sociais, leis e regulamentos os quais mantêm a vantagem sócio-econômica dos brancos em relação aos não brancos; e (c) o cultural, isto é, as crenças e os costumes sociais agenciadores da cultura branca – linguagem, tradição e aparência – como superior à cultura não branca (Helms, 1990, p. 49).

Helms (1990) fez uma avaliação de processo de aconselhamento psicológico para pais, professores e trabalhadores brancos no sentido de tornar positivas as suas reações na convivência com negros. O aconselhamento psicológico, segundo Edite Piza (2002, p. 69), tratava-se de uma tentativa de mudança da identidade branca na qual brancos buscavam um modo de suprimir a ansiedade, o medo e a agressividade que poderiam manifestar na convivência entre negros e brancos, a partir da aplicação da *Lei de Direitos Civis*. Dessa forma, a intervenção com as pessoas brancas tratava-se muito mais para oferecê-las uma possibilidade de relativização do poder branco do que tentar que construíssem uma identidade política positiva. Nesse contexto as(os) brancas(os) deveriam buscar meios para perceber que o outro, o negro, possuía seu direito legítimo, o que não alteraria a posição do(a) branco(a) desde que fosse capaz de manter as mudanças sociais de modo equilibrado.

“A branquitude incorpora a raça negra enquanto alteridade”, diz o psicólogo social Lúcio Otávio Alves Oliveira (2007, p. 35), e “tende a processar no seu próprio sistema tudo o que for dito para ameaçar sua situação hegemônica”. Para ele, pode-se apreender muito sobre a branquitude perguntando às pessoas brancas sobre como elas retratam as pessoas negras. Aqui, enfatizo que podemos apreender ainda mais da branquitude na interação entre brancos e negros no palco da representação escolar, uma vez que a escola foi identificada por professoras (es) – que se declararam brancas (os) e que, diferentemente, de outros investiam na construção de uma educação anti-racista, pesquisados (as) pela pedagoga Luciana Alves (2008, p. 04) –, como sendo uma das principais fontes discursivas na qual embasaram a construção social de sua branquitude.

A Psicóloga Social Maria Aparecida Bento no livro, *Psicologia Social do racismo: estudos de branquitude e branqueamento no Brasil* (2002) entende a branquitude como “traços da identidade racial do branco brasileiro”, que se constitui a partir das idéias do

branqueamento, tema dos mais recorrentes no estudo das relações raciais e que muito afetou o senso de nacionalidade brasileira (p. 25).

Bento (2002) analisa aspectos fundamentais e discorre sobre vários processos constitutivos do lugar de poder da branquitude no contexto brasileiro, porém, aqui, consideraremos dois desses processos porque complementam o arcabouço teórico da investigação, são eles: 1) o medo como elemento na projeção do branco sobre o negro e 2) o pacto narcísico do grupo branco. Para a autora, ambos os processos são normais quando se trata do desenvolvimento da pessoa, entretanto, para o contexto das relações raciais eles revelam complexidades que justificam, legitimam e faz prevalecer a idéia de superioridade de um grupo sobre o outro, garantindo “as desigualdades, a apropriação indébita de bens concretos e simbólicos e a manutenção de privilégios” (Bento, 2002, p. 39).

A projeção diz respeito à imputação de “mazelas” pelo branco ao outro, o negro, porque o branco não é capaz de assumi-las, pelo fato de que elas “maculam” o modelo de seu grupo de pertencimento. E o pacto narcísico deriva do sentimento de que o grupo branco é o modelo cujas atitudes e reações implicam na exclusão dos que a ele não pertencem (BENTO, 2002, p. 31). A estudiosa destaca três autores quando discorre sobre o medo do branco em relação ao negro: Franz Fanon (1980); Jean Delumeau (1989); Célia Maria Marinho de Azevedo (1987).

Fanon (1980), em seu estudo de quatro anos com 500 indivíduos brancos, escreveu sobre o medo do europeu frente à sexualidade do africano e descreveu o processo de projeção na construção do preconceito racial do branco contra o negro. Para o grupo pesquisado, o negro representa o perigo biológico, o pecado, o mal e nas representações de sexualidade o negro é senhor (p. 154, 155).

“No sentido estrito e estreito do termo, o medo (individual)”, diz Jean Delumeau (1990, p. 23), “é uma emoção choque, frequentemente, precedida de surpresa provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça, cremos nós, a nossa conservação”. Ressalta o autor que o medo “é o hábito que se tem em um grupo humano de temer tal ou tal ameaça (real ou imaginária)” (Delumeau, 1990, p. 24).

Delumeau em seu estudo, *A história do medo no ocidente*, (1990, p. 21) identificou o comportamento de grupos, individualmente, o medo da elite dos sem posse desde povos considerados primitivos até a sociedade contemporânea. O autor indaga a si mesmo se algumas civilizações teriam sido mais ou menos temerosas do que outras e em particular a civilização européia que se sentiu atormentada pelas epidemias. Tanto nas cidades e no campo buscavam-se os culpados que eram sempre os mais próximos da vizinhança, das aldeias, dos

clãs rivais, ou os culpados potenciais que eram os “estrangeiros”, os viajantes, os marginais e todo aquele que não estava bem integrado a uma comunidade e eram em alguma medida suspeitos (Delumeau, 1990, p. 140). Os mendigos eram muito temidos pelo povo e eles proliferavam em maior número em épocas de crise, cuja origem era a situação econômica derivada da perda da terra, trabalhadores rurais no limite da sobrevivência em razão do crescimento demográfico, operários urbanos atingidos pela recessão periódica e pelo desemprego. O autor adverte sobre o perigo que representa para o grupo dominante encerrar os dominados no desconforto moral e psíquico. A recusa do amor e da relação pode gerar medo e ódio. A Europa teve um longo período de explosões de medo na sua história que vai desde o final do século XIII ao início do processo de industrialização. Delumeau (1990) cita a política do *apartheid*, na África do Sul, que pelo nome revelava a recusa consciente e sistemática do amor e da “relação” e criou conflitos terríveis (p.27).

Para Bento (2002), a política do *apartheid* na África do Sul com sua tensão racial, o facismo e o nazismo alimentados pelo temor –“de uma perturbação social, pela ruína da moeda e pelo comunismo” – dos possuidores de renda e burgueses são manifestações do medo que monopolizam e destroçam o nosso mundo (p. 35).

Já no Brasil, a historiadora Célia Maria Marinho de Azevedo confirma, em sua obra *Onda negra medo branco* (2008), que o ideal de branqueamento nasceu para a população brasileira do medo e foi a forma encontrada pela elite branca – de ascendência européia e não por coincidência protagonista das grandes importações das teorias raciais vindas da Europa¹⁹. Para a autora, essa foi a forma de solucionar, no final do século passado, o problema de um país que se via ameaçado pelo contingente populacional de não-brancos (Azevedo, 2008, p. 121). Após o fim do século XIX com dois terços da população formada por descendentes de africanos, o Estado brasileiro implementou uma política de branqueamento que se constituiu na imigração de 3,99 milhões de imigrantes europeus brancos.

Segundo Bento (2002), não é difícil imaginar o medo da elite branca brasileira que investiu na política de imigração européia e na exclusão absoluta da massa da população negra que, excluída do processo de industrialização, foi confinada nos hospitais psiquiátricos e nos cárceres. Assim, “o medo e a projeção podem estar na gênese de processos de estigmatização de grupos que visam legitimar a perpetuação das desigualdades, a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até de genocídios” (Bento, 2002, p. 35, 36).

¹⁹ Discorrerei sobre algumas dessas teorias no texto que segue *Fracasso escolar: a história de um conceito*.

Quanto ao pacto narcísico do grupo branco, Bento (2002) diz que talvez possamos concluir que uma boa forma de compreender a branquitude e o processo de branqueamento, seja abrangendo a projeção do branco sobre o negro, como “nascida do medo, cercada do silêncio, fiel guardião dos privilégios”. Nesse sentido, danifica-se a própria capacidade de identificação com o outro e surge uma condição que sustenta a intolerância para tudo que represente a diferença. Daí a autora levanta a hipótese de que, nas relações raciais estruturadas pela dominação e subordinação o que acontece é o contrário e de certa forma análoga ao amor narcísico:

O amor narcísico está relacionado com a identificação, tanto quanto o ódio narcísico com a desidentificação. O objeto de nosso amor narcísico é “nosso semelhante” depositário de nosso lado bom. A escolha de objeto narcísico se faz a partir do modelo bom de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou o que se gostaria de ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si. Por outro lado, o alvo de nosso ódio narcísico é o outro, o ‘diferente’, depositário do que consideramos nosso lado ruim. (BENTO, 2002, p. 40).

Dessa forma, duas atitudes são inevitáveis: 1) ou nega-se a discriminação racial e explica-se a desigualdade a partir da inferioridade negra, que sustenta o imaginário de que o “negro” é feio, maléfico ou incompetente; 2) ou se reconhece e explica as desigualdades raciais a partir da história de herança negra do período escravocrata. De qualquer forma os estudos não abordam o grupo branco, sequer mencionam a herança branca da escravidão e tampouco dizem da interferência da branquitude na manutenção silenciosa dos privilégios (Bento, 2002, p. 40, 41). A autora chama tais atitudes e reações de representações de um teatro ideológico no qual as representações do grupo branco são garantidoras do poder branco.

Para a autora, se evitamos focalizar o branco, evitamos discutir as diferentes dimensões do privilégio, “porque mesmo em situação de pobreza o branco tem o privilégio da brancura, o que não é pouca coisa” (Bento 2002, p. 27). Logo, a branquitude entra na análise deste trabalho trazendo a dimensão relacional do racismo sem focar, somente, a vitimização do negro.

4.2 – As relações de gênero e a escolarização de adolescentes defasados em leitura e escrita

Minha primeira produção escrita sobre relações de gênero ocorreu quando investiguei, no mestrado em Psicologia Social, a relação entre professoras do ciclo inicial de formação e crianças negras e brancas em suas interações durante o processo de alfabetização. Para aquele texto, escrevi um capítulo – *Menina dócil X Menino violento*: as relações de gênero – o que julgava compreender sobre o tema. Eu sabia que ali poderia estar o ponto mais frágil do meu trabalho, porque durante o processo de pesquisa haviam surgido questões e incômodos que permaneceram no texto final. Hoje constato que para as questões que surgiram propus uma análise que apontava a minha utilização do gênero enquanto conceito bipolar, conforme explicitada no próprio título mencionado anteriormente (Ziviani, 2003).

Naquela ocasião, no ambiente pesquisado, um contexto social de pobreza e violência e um contexto escolar de exclusão e discriminação, em que viviam as crianças, maioria negras; verifiquei pela prática e por meio do depoimento de catorze (14) professoras alfabetizadoras que participaram do estudo, a facilidade de lidar com as meninas, a quem atribuíam docilidade e praticidade, mas, em contrapartida, a dificuldade maior de lidar com meninos que, na visão das professoras, eram mais violentos e agressivos (Ziviani, 2003, p. 120).

Concluí que ambos, menina e menino, acabavam sendo igualmente aliados do processo educativo no ambiente escolar pesquisado. A menina, por ser tida como mais tolerante e submissa, era excluída pela via da passividade. Quanto ao menino negro, os estigmas e as representações que dele se construía colaboravam para que tivesse um aprendizado de leitura e escrita significativamente mais lento que o dos demais estudantes. E, considerado o contexto de pobreza no qual estavam inseridos, as professoras tendiam a considerá-lo violento, daí o fato de excluí-los, como se o único destino possível para o menino negro, pobre e favelado fosse, inevitavelmente, a marginalidade (Ziviani, 2003, p. 127).

A utilização do gênero enquanto conceito bipolar não contribuiu muito para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos observados. Hoje, após maior distanciamento e reflexão, percebo que o texto poderia ter ficado menos impregnado por essa concepção bipolar e pelo uso que nós professoras (es) do Ensino Fundamental fazemos do gênero como determinado apenas, biologicamente, pelo sexo das crianças.

Para dar continuidade ao estudo já realizado, preciso compreender o gênero de forma mais ampla e contextualizada. Buscando não mais uma “causa geral”, mas sim fatores que expliquem fenômenos observados, retomo o fato de que, no contexto da escola investigada no mestrado (Ziviani, 2003, p. 119), segundo o relato das professoras alfabetizadoras, os meninos constituíam a maioria nas “turmas-projeto” de reforço, do segundo e terceiro ciclos de formação. Essa observação despertou minha própria atenção, enquanto professora alfabetizadora, e me instigou a continuar perguntando: estudar meninos seria estudar gênero? Se considero uma turma constituída por adolescentes do sexo masculino e feminino, estudaria as meninas? Como pensar o gênero em instituições como a escola?

Para Joan Scott (1995) o gênero é utilizado para dizer de uma noção relacional e trata-se de uma categoria de análise que estuda as relações sociais. As pesquisadoras feministas de visão política mais ampla e articulada sustentaram seus estudos a partir da análise de classe, raça e gênero; marcaram seu envolvimento, como pesquisadoras, com uma história que, inicialmente, incluía as narrativas de oprimidas (os) e uma análise de sua opressão e depois, marcaram a compreensão de que as desigualdades de poder se constituem envolvendo o tripé: gênero, raça e classe social. As questões de gênero esclarecerão não apenas a história das relações entre os sexos, mas também toda e qualquer história com seus assuntos específicos. O gênero é uma boa forma para se pensar a história, para se pensar sobre os modos como se constituíram hierarquias de diferenças, inclusões e exclusões (p. 72).

4.2.1 – As representações de masculinidade

A literatura brasileira tem sido tímida na apresentação de estudos que consideram a relação entre raça, gênero e classe social na produção do fracasso escolar. Poucos estudos têm se preocupado em realizar um aprofundamento mais sistemático voltado para tal articulação. Apontamentos nessa direção são encontrados, por exemplo, em trabalhos do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – Geerge, do Rio Grande do Sul. Contudo, essa é a preocupação central de um grupo restrito de pesquisadoras de São Paulo: Fúlvia Rosenberg (1996, 1999), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Marília Pinto de Carvalho (2004, 2006, 2009); Rosimeire Brito (2004); Lílian Piorkowsky dos Santos (2007); Andréa Botelho Rezende (2007), na Universidade de São Paulo (USP).

Todavia, existe um número expressivo de pesquisadores (as) na Inglaterra, no Canadá e nos Estados Unidos cujos estudos estão dirigidos para a relação entre gênero e desempenho escolar de meninos. Estudiosos como Robert W. Connell (2000), Máirtín Mac And Ghail (1995), Tony Sewell (1999) e ainda Debbie Epstein (1998) têm estudado, intensamente, as imbricações do gênero no processo de escolarização. Esses dois últimos articulam em seus trabalhos não só as relações de gênero, de classe, mas também as relações raciais.

O Australiano Robert. W. Connell vem pesquisando a construção de “masculinidades” no ambiente escolar e tece um questionamento acerca da escolarização dos meninos, fundamentado em pesquisas que informam que os meninos são mais lentos para ler, mais propensos a serem punidos e a abandonarem a escola, a participarem de programas para crianças com necessidades especiais, e que, nessa instituição, são as meninas que apresentam melhor rendimento, os meninos é que constituem o problema (Connell, 2000, p. 249).

Para esse autor, as questões educacionais são mais complexas e para sabermos sobre a igualdade entre os companheiros da sala de aula, sobre os modos de ser menino e menina, não podemos fazer generalizações a respeito dos “meninos” em conjunto. Precisamos verificar quem são os meninos que apresentam problemas na escola e onde se localizam as origens de seus problemas, ou seja, cabe-nos como professoras (es) analisar e estabelecer relações entre o desempenho escolar de meninos e as masculinidades por eles vivenciadas.

Para Craig (1992, citado por Connell 2000, p. 151), é fundamental considerar que a escola não é única instituição formadora de masculinidades e talvez nem seja a mais importante. A mídia veicula várias representações de masculinidades nos programas musicais, nas comédias, nos comerciais e nos filmes de ação, de guerra e que têm ampla e constante circulação na sociedade. “Se a cultura conduz a tais representações do masculino, por que prestar atenção na escola?”, questiona aquele autor (p. 151).

Professores discutem o problema das crianças na escola e, em relação ao menino, acabam sugerindo que não têm como tratar um padrão cultural externo ao ambiente escolar. Entre os professores, a masculinidade é explicada através do determinismo biológico, pelas diferenças do corpo e pela socialização de papéis sexuais. Ao entrar pela escola, as crianças carregam consigo várias concepções de masculinidade. Daí a razão de Connell (2000, p. 150) chamar a atenção para o fato de as pesquisas não contribuírem com as escolas, que continuam sendo culpadas por problemas sociais de toda espécie. E soma-se também o dado de que, pesquisadores da escolarização têm se limitado a estudar os processos mais amplos dos fenômenos escolares sem tocar na construção das subjetividades nos contextos escolares.

O estudo das histórias de vida vem mostrando com veemência “que a escola é um importante lugar da formação da masculinidade moderna”. No estudo da narrativa autobiográfica, realizado por Connell (1998), os sujeitos definiram terem escolhido a carreira atlética em função de suas experiências escolares. Já Walker (1987), citado por Connell (1998), encontrou grupos distintos dentre os jovens urbanos, cuja postura em relação à cultura do esporte era diferente: alguns pares baseados etnicamente competiam através do esporte, outros rejeitando ou sendo marginalizados por ele. Surge assim, para esse autor, a preocupação de que diferentes versões de masculinidades podem ser encontradas num determinado contexto. Logo, diferentes concepções de masculinidades são construídas dentro de determinados cenários ao considerarem as relações de dominação e de subordinação ou submissão.

Cabe aqui retomarmos duas perguntas: mesmo nas escolas públicas de bairros populares, para quais crianças se reserva o papel de gostar de jogar futebol? E para quais crianças se reserva o papel de ser violenta ou ser agressiva?

Connell (1997) relata biografias de jovens estudantes da classe trabalhadora que, por serem tratados de modo arbitrário por seus professores, entraram em choque com a estrutura rígida e autoritária da escola e fracassaram. Acabaram por ter que abandonar a escola e, sem saída, “foram compelidos a cometer crimes” (p. 144).

Adolescentes, homens, afro-americanos pesquisados por Melissa Roderick com bom desempenho num momento escolar anterior à sua entrada nas “high school”, em Chicago, tendiam a fracassar no primeiro trimestre desse nível escolar. O baixo desempenho dos estudantes negros se concretizava em função do não envolvimento com a escola. Segundo a autora, tal ocorrência se deve ao fato de que os estudantes teriam encontrado, naquele nível de ensino, professores pouco dispostos a acolhê-los em suas classes, docentes investidos de uma “bondade negligente”, limites e regras escolares fáceis de serem rompidas e ainda o fato de pertencerem a famílias que não lhes davam sustentação acadêmica e modelos de sucesso. Dentre os fatores citados pela pesquisadora, pesava o fato de aqueles adolescentes não possuírem uma figura familiar, por exemplo, pai ou mãe, com êxito acadêmico, o que os tornava suscetíveis à baixa performance escolar (Roderick, 2003, p. 579).

Embora discorde de Roderick (2003) quanto a caracterizar a família de adolescentes pobres e negros como não tendo modelos copiáveis e como “família com stress”, expressão utilizada pela pesquisadora, refiro-me aos seus dados apontando outras possibilidades em relação ao desejo das famílias negras quanto à escolarização dos seus filhos. A expressão “família com stress” evoca, dentre outras, a compreensão de “família desestruturada”, que nos

remete à tradicional acusação da família como a única responsável pela condição escolar de sua prole, negligenciando, por exemplo, a existência de uma estrutura escolar inadequada de professores(as) que, conscientemente ou não, têm deixado de acolher os filhos das famílias pobres. Por que encontramos nas escolas públicas, com frequência, docentes com dificuldade de acolher estudantes com o perfil dos adolescentes estudados por Roderick (2003): meninos, negros, pobres advindos de “famílias com stress”? Até quando vamos continuar transferindo a culpa pelo baixo desempenho escolar para a família e, o que é pior, para as próprias crianças?

As masculinidades de adolescentes negros considerados defasados em leitura e escrita podem ter sido construídas ao longo de seis ou mais anos de convivência com meninos(as) brancas e com outros meninos(as) negros e também com professores(as) eventualmente negligentes. São, por certo, relações difíceis, tanto no que diz respeito ao inter-relacionamento pessoal, quanto no que se refere à construção do conhecimento, e que, portanto, precisam ser levadas em consideração de forma mais cuidadosa e aprofundada.

Roderick (2003) ressalta que as dificuldades escolares, além de minar-lhes a produção e a confiança, tornam os adolescentes mais vulneráveis a vivenciar interações negativas com seus professores e com as outras pessoas da escola. A autora aponta pesquisas sobre motivação que comprovam que estudantes com dificuldades acadêmicas acabam se envolvendo menos com a escola e, conseqüentemente, têm suas habilidades reduzidas devido à redução de seus esforços. Ela adverte e conclui que na escola pesquisada, “high school”, o declínio do aproveitamento de adolescentes negros estava ligado à sua auto-estima e que esse foi um fenômeno observado apenas para o grupo de estudantes negros (p. 569).

Todavia, não podemos correr o risco de afirmar que meninos negros, em geral, apresentam problemas como: baixa-estima, baixo aproveitamento escolar e, portanto, baixo desempenho escolar. Assim como, provavelmente, não é oportuno afirmar que meninos, negros e brancos, sejam ambos discriminados pela simples razão de serem meninos, pois dessa forma correríamos o risco de generalização. É preciso considerar as especificidades, daí a necessidade de tomar não apenas as relações de gênero, mas também articulá-las com as relações raciais, para ampliar a possibilidade de compreender o fenômeno constatado do fracasso de meninos negros.

Podemos, sim, afirmar, como Debbie Epstein (1998), que “as culturas de masculinidades são racializadas e classificadas; e que raça e classe são sexualizadas e interconectam-se gerando complexidades” e apresentam-nos dificuldades com as quais, nós professoras (es) temos que, necessariamente, aprender a lidar (p. 102).

Sewell (1999) pesquisou uma escola pública, em Londres, que recebia grupos de meninos de diferentes etnias e confirmou que, ali, os meninos afro-caribenhos eram punidos, de forma desproporcional se comparados com os demais, com suspensões e expulsões. Eles encontravam no ambiente escolar: um ensino inadequado, uma administração incoerente, hostilidade freqüente e, sobretudo, eram discriminados pela origem racial. A somatória de ter que enfrentar: o racismo, inclusive por parte dos professores e a pressão exercida pelo próprio grupo de colegas resultava num baixo desempenho escolar. Diante disso, o autor explica que eles desenvolviam várias estratégias de sobrevivência e formas de lidar com o racismo, afirmando que os meninos negros não formavam um grupo homogêneo, ao contrário, eles são diferentes entre si, múltiplos no que diz à forma de significar o mundo social em que estão imersos.

Segundo o autor, dentro do mesmo grupo racial era possível constatar, por meio de comportamentos, atitudes, idéias, que eles viviam diferentemente a construção de suas masculinidades. Sewell (1999) afirma, categoricamente, que “os meninos negros não são iguais” (p. 111). Seu trabalho ajuda na desconstrução do discurso de que todos os meninos negros têm baixo aproveitamento escolar, recolocando o discurso correto: dentre aqueles que apresentam esse desempenho não desejado, os motivos são diversificados.

Para compreendermos melhor o processo como a escola constrói as representações de gênero e, nele, as múltiplas masculinidades, precisamos relacionar tal construção com o que ocorre no contexto dos vários espaços da escola – a sala de aula, a quadra, o pátio do recreio, o portão de saída, de entrada, etc. – tecer questionamentos que nos possibilitem compreender a complexidade que é o gênero, em especial, como são produzidas as masculinidades. Como vivem os meninos negros, que estão no Ensino Fundamental, sua masculinidade nos diferentes espaços escolares? Como nós, professoras(es) do Ensino Fundamental, temos dialogado com as representações de gênero, com as masculinidades e feminilidades na escola?

Pelo que tenho podido observar, a maioria de nós professoras(es) vivenciamos de uma forma bastante tensa a construção das masculinidades dos estudantes com os quais nos relacionamos. A escola pública de Ensino Fundamental – destaco esta rede, por dois motivos: 1) atende à maioria da população; 2) é onde atuo como docente – absorve uma grande quantidade de meninos em idade de formação, que se traduz num longo período de aprendizado, incluindo a aprendizagem de masculinidades. No espaço da sala de aula existem aspectos que vão desde a ocupação do lugar físico até as relações inter-pessoais. Haveria áreas de conhecimento nas quais a participação do menino seria mais acentuada? Em qual delas ele participaria menos? Que razões colaborariam para a participação dos meninos da forma como

ela se dá? Como meninos e meninas se comportariam diante de aprovações e reprovações de suas potencialidades e conhecimentos?

Carvalho (2004) tem considerado em seus estudos relações de gênero, raça e classe social. A partir da inter-relação entre esses conceitos, ela buscou compreender, partindo da avaliação das professoras, quem eram os alunos com problemas escolares, os que recebiam mais elogios e os que eram tidos como “invisíveis”. A pesquisadora constatou que: 1) os alunos pertencentes a famílias com renda mais baixa eram os mais indicados para reforço escolar; 2) os elogios das professoras eram mais direcionados àqueles que pertenciam a famílias com renda mais alta, sendo que estes diminuía na mesma proporção que a renda familiar das crianças e as meninas eram mais favorecidas pelos elogios; 3) os alunos do sexo masculino, negros e brancos, foram apontados como indisciplinados pelas professoras.

A autora aponta outros dados, que convém citar: 1) meninos e meninas provenientes de famílias com renda mais alta, além de ser mais elogiados eram destacados pelas professoras como bons(as); nesse grupo as meninas eram maioria; 2) meninos e meninas provenientes de famílias com renda mais baixa aparecem como “bons ou boas” em menor proporção do que o primeiro grupo; e 3) considerando apenas as meninas, aquelas classificadas como negras eram mais indicadas para reforço escolar. Diante desse conjunto de dados, Carvalho (2004) conclui que – no caso de meninos percebidos como negros pelas professoras – raça atribuída e sexo são combinados de uma forma perversa, colocando-os em maior proporção “entre os alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 25)

Maria Eugênia Ferrão Barbosa e Cristiano Fernandes (2001) utilizaram os resultados de 1997 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –apontaram que não só o nível sócio econômico, mas também o bom aparelhamento da escola, a qualidade e a preparação de professores refletem no desempenho dos estudantes. Além dessas evidências apontadas, outras que precisam ser consideradas são “as características associadas ao professor e à sua interação com a turma” (Barbosa & Fernandes, 2001, p. 169).

De fato, as crianças vivem em contextos sociais cujas representações de masculinidade e de feminilidade são diferentes e tais concepções se fazem presentes no ambiente da escola. Assim, faz-se necessário questionar a cultura escolar em suas relações e sua prática porque carregam fatores que exercem uma influência importante nas origens da construção da identidade de meninos e de meninas, podendo tanto construir relações igualitárias, quanto reproduzir estereótipos e discriminação de gênero, conclui Carvalho (2004, p. 38).

Sabendo que, na escola pública, meninos negros têm vivido uma história de relativa defasagem e de fracasso escolares, poderíamos pensar na determinante “masculinidade”

enquanto alternativa para avaliarmos e propormos ações. As inquietações de docentes que lidam com adolescentes tidos como defasados em leitura e escrita retratam uma prática com questões que ainda permanecem sem respostas, por exemplo: o fato de meninos, com muita frequência, geralmente serem vistos pelos agentes pedagógicos como agressivos, indisciplinados e com tendência a baixa performance escolar. Mesmo isolada, essa questão aponta um longo caminho a percorrer. Começamos pelo conceito de “fracasso escolar”.

4.3 – “Fracasso escolar”: a história de um conceito

O fracasso escolar tem sido objeto de estudo de pesquisadores(as), especialmente nas áreas de Psicologia e Pedagogia. Trata-se de um tema importante, por razões sociais e históricas, que explicitam a necessidade da existência de mais estudos complementares e ou interdisciplinares sobre o tema, como é o caso das duas áreas mencionadas.²⁰

Para a professora Maria Helena Souza Patto (2006) fica difícil compreender as relações do chamado fracasso escolar sem compreender as questões mais amplas que ocorrem no mundo contemporâneo. Entretanto, para compreender as origens das explicações do fracasso escolar precisa-se compreender a história, que é a história dos homens. Compreender, por exemplo, o período anterior e o momento de consolidação do poder da burguesia, do Renascimento e do Iluminismo. Os fenômenos vividos são compreendidos a partir de análises de suas questões relevantes.²¹

O historiador Eric Hobsbawn (2001) critica a forma de apropriação da história do passado. Para ele, cabe aos historiadores dismantelar a ideologia presente na apropriação das idéias e do conhecimento científico produzido. Essa é uma contribuição importante que a história pode dar para a sociedade. A história pode não dizer sobre o que acontecerá, entretanto, ela pode dizer dos problemas que teremos que enfrentar (p. 37-38). Logo, se queremos, de fato, enfrentar o fracasso escolar apresentado por crianças de classe populares,

²⁰ A professora Maria Helena de Souza Patto e suas colaboradoras (2004) desenharam o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar, incluíram as pesquisas realizadas no Instituto de Psicologia da USP no período de 1991-2002 e concluíram que devido à superficialidade do conhecimento de teoria e métodos chegam-se a conclusões já conhecidas. E o tema tem sido interpretado ora de modo psicologizante, ora como distúrbio individual do estudante, ou ainda como culpa da família quando não é considerado como falha pedagógica.

²¹ Anotações de aulas da professora Maria Helena de Souza Patto, nos dias 17 e 31 de agosto de 2006, disciplina *O Fracasso Escolar Como Objeto de Estudo: uma visão histórica*, IPUSP, Programa de Pós-graduação, área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

que por razões ideológicas tornou-se uma constante na história de vida da família pobre, teremos que, como ressalta Hobsbawn (2001), “continuar tentando”, porque a situação de “fracasso escolar” dessas crianças tem feito parte da história da educação no Brasil (p. 47).

Ademais, segundo o mesmo autor “infelizmente uma coisa que a experiência histórica também ensinou aos historiadores é que ninguém jamais parece aprender com ela” (Hobsbawn, 2001, p. 38). É preciso compreender, por exemplo, que num dado momento da história, século XIX, a Filosofia deixou de ser a referência para as pessoas pensarem o mundo e a Biologia passou a ser a ciência dominante. Conseqüentemente, as Ciências Biológicas passaram a explicar os fenômenos, até mesmo os sociais. O progresso da Ciência passou a desdenhar da Filosofia. As Ciências Físicas e Biológicas assumem um grande avanço no século XIX, que na visão de Patto (2006) condiz com o avanço do capital²². Para Hobsbawn (2005), comprovações científicas de fortes evidências, que haviam sido refutadas em 1848, concretizavam-se em 1850 “devido sim à feliz conjuntura de dois fatos, ao rápido avanço da burguesia liberal e ‘progressista’ e a ausência de revoluções” (p. 361).

A teoria de Darwin (1809-1882) tem sido assimilada (ainda) por intelectuais da burguesia e, não raro, transformada em “darwinismo social”, com o objetivo de defender a hierarquia enquanto uma nova ordem social. Para os darwinistas sociais a sobrevivência é privilégio dos mais aptos e a diferença entre as raças determina a hierarquia natural. Darwin não formulou o evolucionismo biológico com o objetivo de explicar o racismo ou as diferenças sociais. Suas idéias foram transpostas para o universo social, onde se daria uma seleção de aptos e não aptos num mundo supostamente igualitário. Essa transposição – da biologia para as leis sociais – resultou em uma biologização falaciosa da vida em sociedade, que serviu para justificar a exploração e a opressão dominante dos países colonialistas, dentro e fora de seus limites territoriais. Por isso, compete afirmar, como Hobsbawn (2005) o faz, que o “darwinismo social” e a antropologia racista estavam a serviço não da ciência do século passado, mas da sua política (Patto, 1990, p. 34).

Por que uma classe social estaria por trás dos interesses da Ciência? Hobsbawn (2005) ajuda-nos a compreender:

O racismo atravessa o pensamento de nosso período numa extensão difícil de julgar hoje, e nem sempre fácil de compreender. (Por que, por exemplo, o horror generalizado da miscigenação e a crença quase universal entre os

brancos de que os mestiços herdavam as *piores* características das raças de seus pais?).

Exceto pela sua conveniência enquanto legitimização da dominação do branco sobre indivíduos de cor, ricos sobre pobres, isto talvez seja mais bem explicado como um mecanismo através do qual uma sociedade fundamentalmente desigualitária, baseada sobre uma ideologia fundamentalmente igualitária, racionalizava suas desigualdades, uma tentativa para justificar e defender aqueles privilégios que a democracia (implicitamente nas suas instituições) precisava inevitavelmente desafiar. O liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante da igualdade e da democracia, portanto a barreira ilógica do racismo foi levantada: a própria ciência, o trunfo do liberalismo, podia provar que os homens *não* eram iguais. (HOBSEBORN, 2005, p. 370-371, grifos do autor).

Até onde pode o homem chegar utilizando a Ciência de forma arbitrária? O racismo envolveu o século XIX de forma tão intensa que nos dificulta a sua compreensão. Tomar a afirmação do autor e transformá-la em pergunta é necessário para construir a argumentação que segue: como entender a razão que leva muitos brancos a pensar que os mestiços herdavam somente as características negativas de seus pais? Para Hobsbawm (2005), diante da dificuldade de defender a igualdade justificada na democracia, as idéias liberais tomam a ciência, apropriam-se dos conhecimentos por ela produzidos e criam a barreira ideológica do racismo, finalmente “provando” a desigualdade entre os homens (p. 370, 371).

Lília Moritz Schwarcz (1993), em *Espetáculo das Raças*, mostra que os “homens da ciência” brasileiros permutavam entre o Darwinismo Social e o Evolucionismo Social com o objetivo de explicar a formação da nação. Os chamados “homens de ciência” brasileiros importavam as teorias produzidas na Europa e nos Estados Unidos. A teoria que esses homens importaram para o Brasil para explicar a diferença existente entre os indivíduos sociais foi a teoria racial. A explicação antropológica e racista encarregou-se antes das teorias psicológicas de provar, cientificamente, que vencedores sociais eram aqueles que melhor se adaptavam ao meio natural. A explicação baseava-se nos testes antropométricos que reconheceram, empiricamente, que pobres e negros eram inferiores (Schwarcz, 1993, p. 13).

A Psicologia Científica nascida no mesmo período, gerada nos laboratórios de Fisiologia Experimental, influenciada pela teoria de evolução natural e pelo cientificismo da época, desempenhou seu primeiro e principal papel social: identificar os aptos e os não aptos às *carreiras de talento* supostamente presente na nova ordem social. Assim, essa ciência acreditava estar colaborando com estruturação de uma vida social mais justa. Dentre as ciências que na *era do capital* participaram do processo de esconder as desigualdades sociais historicamente produzidas, utilizando das supostas desigualdades pessoais biologicamente determinadas, a Psicologia ocupava a posição central (Patto, 1990, p. 36).

Segundo Patto (1992), a literatura registra que, para ganhar característica de ciência, o racismo utilizou a prática de escavação de cemitérios para buscar as classes dos inferiores e superiores. Em 1854, a ideologia burguesa afirmava que alguns nascem para pensar, portanto, dedicam-se ao “trabalho intelectual” e outros com aptidão para o trabalho dedicam-se a profissão braçal, profissão que justificava, por si, o baixo valor de troca como mercadoria. Através dos testes psicométricos a Psicologia Diferencial afirmou até no século XX que os brancos nasciam e apresentavam superioridade intelectual quando comparados aos negros, o civilizado quando comparado ao primitivo, o rico quando comparado ao pobre. Os testes psicométricos no século XIX prevaleceram na Europa e nos Estados Unidos na identificação dos escolarizáveis e no aperfeiçoamento dos instrumentos de “medida de inteligência”. Esses testes identificavam os homens mais ilustres para o mundo da arte, da ciência e da política e, sem dúvida, sucessivas gerações da mesma família pertenciam à lista dos capazes. Da França, a escala métrica de Binet atingiu várias partes do mundo, inclusive o Brasil. Anos depois, surgiam os testes de personalidade, ao qual atribuíam o poder científico de designar “normais e anormais”, “ajustados e desajustados” (Patto, 1992, p. 109).

Georges Raeders (1997), um estudioso do Brasil, relata algumas passagens do conde de Gobineau (autor do *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, “um clássico das teses racistas em voga no século XIX”) pelo país. As idéias do conde francês, que por certo influenciaram o surgimento de visões racistas de caráter nacional, são aqui exemplificadas: os brasileiros “(...) não passam de mulatos da mais baixa categoria: ‘Uma população toda mulata, com sangue viciado, espírito viciado e feia de meter medo...’. E vai mais longe: ‘Nenhum brasileiro é de sangue puro; as combinações dos casamentos entre brancos, indígenas e negros (...) tudo isso produziu, nas classes baixas e nas altas, uma degenerescência do mais triste aspecto’” (Raeders, 1997, p. 39).

Nosso povo teria surgido, então, da “impureza racial” que desafiava os homens do poder e os intelectuais a pensarem um modo para a solução para o problema. E não há dúvida de que a solução seria branquear a população brasileira. Ou seja, pode-se dizer que era projeto dos homens do poder criar uma nação de indivíduos adaptados, segundo tal visão.

Schwarcz (1993) argumenta que os “homens de ciência” procuraram explicar as diferenças de aptidão a partir de teorias que justificavam a hierarquia e a posição social dos indivíduos. Nessa perspectiva, a releitura das teorias “científicas” raciais permite afirmar que, ao construir um plano para a nação brasileira, os “homens de ciência” excluía os negros, em outras palavras, os negros não faziam parte do projeto de nação que se construía (p. 13).

Por sua vez, Henrique Geenen utilizou estudos do francês Callaye e, apoiado numa estrutura organicista, biologicista e ambiental, escreveu em *O Temperamento e Caráter Sobre o Ponto de Vista Educativo* (1929), idéias que influenciaram concepções educacionais no Brasil. Ele sublinhou as características da raça preta, branca e amarela que a sociedade considerava fundamental:

(...) A vida psychica da raça preta é orientada para o presente, a raça branca para o futuro, a da raça amarela para o passado.

a) Caracter da raça preta – Limitada ao presente, a vida psychological do preto é singularmente restricta. A vida moral e affectiva é móvel e superficial. As suas emoções são vivas mas de curta duração.

A vida activa cheia de reflexos e desejos, impulsos momentâneos sem que intervenha uma vontade firme. A conduta é explosiva e chaótica. Pouco se deve ao passado: sua vida se desenrola no presente.

b) Caracter da raça branca – O branco se preocupa continuamente com o futuro.

A ambição reclama gozos futuros, desejam-se triumphos futuros; o sentimento paterno e materno suscita o desejo de uma sorte melhor para os filhos, a fé religiosa espera uma recompensa no outro mundo. Os brancos utilizam a experiência do passado para melhorar o porvir. Modelado pela sciencia, o branco rejeita as tradições do passado que não resistem a verificação da razão.

Os amarelos vivem no passado.

c) Caracter da raça amarela — Os amarelos vivem do passado.

Muitos povos acreditaram na sobrevivência dos espíritos dos mortos, mas os amarelos concentraram ao redor do culto dos antepassados toda a vida psychological, moral e social. Para elles os espíritos continuam a viver entre os vivos.

Apaziguar os mortos, cuidar de suas necessidades, eis a preocupação do chinez.” (GEENEN, 1929, p. 80).

Patto (2007)²³ interpretou as idéias desse autor e afirmou que, embora defendesse a importância da educação, ele enfatizava os limites do ensino diante da hereditariedade e das disposições do caráter, o que significa afirmar que a educação não tinha condições de igualar os geneticamente desiguais. Há, de fato, uma diferença entre as culturas, todavia, as idéias de Geenen (1929) contribuíram para perenizar desigualdades sociais (informação verbal). Podemos pensar que todo modelo de cultura não condizente com o modelo de cultura da classe dominante (diga-se, branca) seria considerado inferior. E, por extensão, que, no âmbito da escola, tais idéias engendram desigualdades, uma vez que a adoção da raça branca como modelo exclui as outras. Diante do exposto, para a escola, que aptidões teria a criança de raça negra?

²³ Informação fornecida pela professora Maria Helena Souza Patto no Simpósio *Formação Escolar e Esfera Pública - Raça Como Marcador Social e Definidor de desigualdades no Brasil. Entre Nomes Conceitos e Termos*, Auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 06/12/2007, 19 horas.

Francis Galton, utilizando a Teoria de Darwin, pretendeu demonstrar que não só os aspectos físicos e orgânicos, mas também as aptidões humanas são herdadas; logo, para ele a genialidade era herdada. Suas idéias influenciaram a Psicologia e os testes mentais – século XIX – e toda uma geração de psicólogos e pedagogos brasileiros escolanovistas, que desenvolveram seus trabalhos no período de 1890-1930 e também acreditaram na possibilidade de identificar os mais e os menos aptos (Patto, 1990, p. 40).

Patto (2006)²⁴ tem estudado, há quinze anos, os autores da Escola Nova no Brasil. Ela afirma que os textos desses autores saem do registro das diferenças de raças e classes, mas caem no discurso das aptidões naturais, presente nas teorias educacionais brasileiras da época. Ela afirma que o conceito de aptidão tem sentido descontínuo, para cada época é apresentado com uma nova roupagem, passando a ser usado para dar respaldo às ideologias que sustentam a desigualdade social, conceito esse que dá origem ao “fracasso escolar” (informação verbal).

Na segunda metade do século XIX, considerou-se então que a aptidão dependia da hereditariedade biológica e essa idéia foi utilizada para a manutenção da ordem social, para a resolução de conflitos. A Psicologia era responsável por indicar as “verdadeiras” aptidões do indivíduo e encontrar-lhe um lugar na sociedade. Após a Primeira Guerra Mundial, os testes de aptidão de Binet ganham terreno nos países industrializados. As práticas de seleção mediam as aptidões de indivíduos diferentes e advindos de territorialidades distintas. Os testes permitiam a utilização da noção de aptidão, a partir da qual justificavam as desigualdades de acesso ao ensino e as desigualdades sociais como, por exemplo, no mercado de trabalho, partindo do princípio de que a escola oferece oportunidades iguais para todos de provar suas aptidões. A pesquisa de aptidão permitia a manutenção da ordem social à medida que tornava compatível, por um lado, as oportunidades iguais e, por outro, justificava a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social. Não podemos esquecer que, embora o conceito e o teste de aptidão tenham se desenvolvido na França, os “homens de ciência” se encarregavam de importar idéias e concepções ali desenvolvidas e de outros países europeus.

Patto (1990) confirma que, nos primeiros trinta anos do século XIX, muitos dos pesquisadores se debruçaram sobre questões referentes à medida de aptidões, de orientação e seleção para o trabalho, o fizeram impregnados por ideais democráticos e esperançosos de que se podia chegar a uma sociedade livre, fraterna e igualitária. Eles faziam parte do contingente de intelectuais que, nesse período, foram influenciados pelas idéias de Durkheim. Criticavam

²⁴ Anotações de aula da professora Maria Helena de Souza Patto nos dias 19 e 25 de outubro de 2006, disciplina *O Fracasso Escolar Como Objeto de Estudo: uma visão histórica*, IPUSP, Programa de Pós-graduação, área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

os caminhos da nova ordem social e denunciavam as injustiças sociais em prol de uma sociedade que, na visão do referido autor, se encontrava sem regras ou normas de organização. Não eram pessoas que defendiam, conscientemente, os interesses do capital, mas eram humanistas equivocados que achavam que apenas os mais aptos e não necessariamente os mais ricos chegariam aos níveis mais elevados da escala social. Exatamente por isso, acabaram fortalecendo a crença na possibilidade de “oportunidades iguais”, para o que utilizavam dois recursos: instrumentos de mensuração das disposições naturais e a expansão e o aprimoramento do sistema escolar (p. 42).

Edouard Claparède, contemporâneo de Piaget no Instituto Jean Jacques Rousseau, é um representante fiel desse grupo de intelectuais, cujos pares queriam aprimorar instrumentos de medida que revelassem as diferenças individuais, destacando quem eram os *retardados* e os *bem dotados*, para os primeiros defenderam a criação de *salas especiais* e para os segundo a criação de *escolas especiais* (Patto, 1990, p. 42).

No Brasil, teorias de cunho racista alimentaram uma concepção acerca da população negra que influenciou a literatura em geral, a medicina e marcou profundamente também a literatura educacional, que desenhou um quadro patológico de transmissão genética que, por sua vez, influenciou politicamente as decisões sobre a escolarização de pobres e negros. Patto (1992, p. 111) menciona que, em 1818, Sampaio Dória escreveu sobre seus propósitos para com a política educacional do Brasil: “autorizar a promoção em massa do primeiro para o segundo ano da escola elementar pública paulista, (...) porque ela possibilitava que não se negasse matrícula aos novos candidatos” uma vez que “vadios e anormais”, em outras palavras, os repetentes ou defasados, ocupariam as vagas de novatos.

Em 1960, psicólogos e pedagogos brasileiros fechavam o diagnóstico do fracasso escolar em torno da avaliação de características biológicas, psicológicas e sociais e, cada vez mais, a causa do fracasso escolar era atribuída ao estudante. Era a primeira versão da teoria da carência cultural, afirmando que a dificuldade da criança associava-se ao meio, à história não-escolar e à sua vida familiar. Perdeu-se a dimensão pedagógica. Em 1972, essa teoria passou a explicar as diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes pobres cresciam. Foi uma teoria facilmente incorporada no Brasil dos anos 70 porque trazia a visão de uma sociedade não negadora do capitalismo. Ela estava em consonância com a forma em que a produção científica da época se consolidava e reforçava o pensamento brasileiro de que os pobres, os negros e os mestiços eram incapazes (Patto, 1990, p. 91-94).

Diante do que foi colocado, Patto (1992) apresenta uma síntese da seqüência histórica, para a explicação do fracasso escolar das crianças de classes populares no Brasil: 1)

explicações racistas e médicas no século XIX; 2) explicações de natureza biopsicológicas – “problemas físicos e sensoriais intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento”, a partir de 1930 até a metade da década de 70; e 3) de lá e até recentemente, o fracasso escolar tem sido justificado a partir da teoria da carência cultural, nos moldes em que tal concepção foi gerada nos Estados Unidos (p. 108).

A teoria da carência cultural nasceu nos Estados Unidos, durante o movimento de reivindicação de negros e latinos, que exigiam uma explicação sobre a posição que ocupavam na sociedade norte-americana. Segundo as pesquisas americanas da época, esse insucesso devia-se ao nível de formação de negros e latinos ser inferior ao dos brancos e ao fato de negros e minorias latinas serem portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em suas famílias, de quem os filhos recebiam cuidados precários. Em sua trajetória, a teoria da carência cultural sustentou que as crianças das chamadas minorias raciais não apresentavam um bom desempenho escolar, porque seu ambiente familiar dificultava o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar. Embora, diferentes, essas três explicações têm um ponto comum: a determinação de que as dificuldades escolares localizavam-se nos estudantes e em suas famílias (Patto, 1992, p. 108).

4.3.1 – Quem são os responsáveis pelo fracasso da criança pobre?

Vale a pena iniciar com questões que contribuam para a compreensão do problema que nos propomos a discutir nessa parte: o que os “homens de ciencia” diziam da família? Como definiam a família, em termos de sua constituição e função? Qual é a influência das teorias científicas produzidas no século XIX para formação de professores e, especialmente, qual é a concepção de família presente nas pesquisas dessa época?

Considerando-se, em conjunto, o conceito de aptidão, o conhecimento dos intelectuais brasileiros e os “homens de ciencia” é possível ou não confirmar a existência de uma representação negativa da família pobre a formar várias gerações de educadores e psicólogos? Vejamos:

Todos os escriptores que se teem occupado com o problema da criminalidade da infância e da adolescência apontam na primeira plana, entre suas causas sociaes, a desorganização da família e a má influencia directamente exercida em certos meios familiares (Evaristo de Moraes, 1927, p. 28).

Negando o contexto e a organização familiar; em seus estudos, os intelectuais brasileiros representavam a família pobre a partir de adjetivos adotados por autores europeus. Fundamentado em estudos europeus, Morais (1927) caracterizou os pais de famílias pobres como socialmente imprestáveis e dividiu-os em “negligentes, incapazes e indignos” e acrescentou que em maior número eram encontradas as famílias negligentes (ALBANEL citado por MORAIS, 1927, p. 30).

Além de fazer tal classificação, esse autor afirmou que todos os tipos de família conduziriam o filho ao crime, exceto a família burguesa. Vemos, assim, que tal concepção vai sendo historicamente produzida pelos escritos educacionais do país. A idéia de família desestruturada também está presente no texto de Rui Barbosa, em 1883, sobre a reforma do ensino (Patto, 2006, informação verbal).²⁵

Dentre os intelectuais brasileiros na segunda metade do século XIX, foi compartilhada uma representação de família pobre que influenciou os estudiosos dos temas educacionais. Tratava-se de uma representação negativa, que advinha da classe dominante e operava em favor dela, sendo pregada pela Psicologia e utilizada pela Pedagogia. Na realidade, o que se construiu no século XIX, foi uma lógica que transformou a diferença em inferioridade e, portanto, quem possuía qualquer tipo de diferença da classe dominante, que impedisse a produção proposta pela escola, estava excluído. Isso era naturalmente aceito.

Patto (1992, p. 11) cita que, em escritos de 1949, Ofélia Boisson já afirmava que a família destrói todo o trabalho da escola. Nos meios pobres, as crianças, vivendo as formas “anormais” de reagir e comportar-se socialmente, cresciam desinteressadas e não valorizavam a escola. As crianças desse meio, para a autora, dificilmente incorporariam modos educados, porque no seu cotidiano no “morro” levavam uma vida desregrada, sem direção e que possivelmente lhes influenciaria muito mais do que o mundo que lhes oferecia a escola.

Na década que compreende o período de 1960 a 1970 as teorias científicas explicavam as defasagens escolares enfatizando a “carência do meio”, ou seja, a teoria da carência cultural. Essa teoria surgiu nos Estados Unidos e afirmava que “negros e minorias latinas não alcançam o mesmo desempenho escolar de branco” porque são portadores de doença física e psíquica contraída em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias. A teoria da carência cultural explicava as dificuldades escolares da criança a partir dela mesma e de sua família e tomava como base seu meio social. Na sequência evolutiva, a explicação para as

²⁵

Anotações de aula da professora Maria Helena de Souza Patto, em São Paulo, no dia 21 de setembro de 2006, disciplina *O Fracasso Escolar Como Objeto de Estudo: uma visão histórica*, IPUSP, Pós-graduação, área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, IPUSP.

dificuldades dos estudantes passa de uma concepção genética para uma concepção naturalista, a-histórica. Desconsideram as condições materiais de existência, de produção e ignoram especialmente as condições de poder e ideologia. São explicações de senso comum naquilo que ele tem e que mais discrimina: os estereótipos e os preconceitos sociais relacionados a pobres e não brancos (Patto, 1992, p. 109).

Em 1970, ainda que muitos estudiosos começassem a sustentar a idéia de que as pessoas são iguais, eles apontavam as ações e características da família das classes populares e sustentavam a concepção de que as crianças dali estavam fadadas a fracassarem, revelando a utilização da teoria da carência cultural. Essa postura é sustentada, por exemplo, por Ana Maria Popovic (1972, p. 244-245) em *Atitudes e cognição do marginalizado cultural*. Postura semelhante a que chega uma parcela significativa de pesquisadores cujo objeto de estudo são as famílias pobres e suas crianças em situação de “alunos problemas”. Pesquisadores vêm na família nuclear e no ambiente burguês o modelo de família e o ambiente adequado. O modelo de família “normal” induz os pesquisadores a preconceitos científicos, que sustentam a família pobre como desorganizada e desestruturada.

A psicóloga Sílvia Leser (1992, p. 124-125) investigou famílias em bairros populares na zona leste de São Paulo e explica que as famílias populares, moradoras de aglomerados pobres montam “esquemas de sobrevivência” e através dele criam no seu cotidiano um equilíbrio e apoio funcional que gera nas pessoas a idéia de um futuro menos incerto. A autora identificou um vínculo forte entre as famílias pobres, que revelava a solidariedade muitas vezes não percebida pelos olhares externos da pesquisa. Ela salienta que o pesquisador pode não perceber a funcionalidade destas famílias, pois o modo como elas se constituem, aquilo que caracteriza seus laços afetivos, o vínculo que as agrega foge do modelo normativo que é visto como ideal e veiculado como “o certo, o bonito e o desejável” e constitui o que é interiorizado. Ora, se o modelo contraria a norma, ele desagrade. Ela questiona se, de fato, a estrutura de família, seria a daquela que oferece um oásis de segurança diante de um mundo conturbado e violento. Ela sublinha que as pesquisas vêm responsabilizando a desorganização familiar pelo fracasso escolar e pela não adaptação da criança ao contexto da escola. A desorganização familiar é, para a autora, também responsável pelo fracasso moral de seus membros (Leser, 1992, p. 124-125).

Diante de tudo isso, a questão que permanece é a seguinte: se adolescentes de classes populares estão inseridos na cultura letrada, assim como também as suas famílias, ambos, adolescentes e famílias têm o direito de se apoderarem da leitura e da escrita, que fazem parte

do direito social à educação, conforme o artigo 6º da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.

Capítulo V

A história da trajetória escolar dos participantes²⁶ da pesquisa

Muleque

Muleque, muleque
quem te deu esse beijo
assim tão grandão?

Teus cabelos
de pimenta do reino?

Teu nariz
essa coisa achatada?

Muleque, muleque
quem te fez assim?

Eu penso, muleque
que foi o amor...

(Solano Trindade)

²⁶ Cabe lembrar que, para preservar a identidade dos adolescentes, os nomes aqui referidos são fictícios e foram escolhidos por eles(as) durante a produção dos dados dessa pesquisa.

5.1 – Os “meninos violentos” da Escola “Doralice”

1 – Ciência, senso comum e pedagogia concretizam o diagnóstico de um incapaz

Na escola da infância:

“as professoras chamava... ‘nó:: cê era tão pequeninim... que eu lembro do cê’... a Laura [coordenadora] eu fazia aula de reforço com ela::... eu lia os livros e os trem lá... as letra... os livro de Português de mat/... é::... lia ele... só leno... aí o fessor dava visto... Português... a Dorinha [professora]... ela... ajudava eu... na Matemática e no Português... leno escre/...leno... ah:: até hoje eu lembro dela”

Da escola municipal da infância até o momento de estadia no projeto, com uma narrativa construída na falta, entremeio a escassez de palavras e de tempo verbal, Alex, apelidado pelos estudantes de “Café”, nos faz constatar que seu tempo escolar e seu tempo social pouco favoreceram os seus dezessete anos de idade, na sua tentativa de articular pensamento e linguagem. Ele lembrou-se de que “ninguém” o ajudava com as lições de casa. E, embora não se recorde do que as professoras lhe falavam, ele se lembra, nessa primeira escola, de que gostava das “plantação”. Recordou, com afeição, dos nomes de suas professoras e com a frase: “meu pai arrependeu-se de ter tirado eu de lá” concluiu, com voz triste, o relato sobre sua passagem para a Escola “Doralice”. Nessa escola, onde as professoras “ensina menos”, ele sentiu falta das professoras da escola anterior “porque elas ensinava mais”. Ainda assim, nessa que era sua terceira escola, ele encontrara três professores que o ajudaram: o professor de Português, a professora Mariana e o professor Leonardo.

Do passado recente vivido, ele teve três lembranças: a carta que escreveu publicamente, os dias em que alfabetizou a coordenação do grupo nas pichações de rua e o motivo pelo qual foi encaminhado ao Projeto. O projeto lhe foi recomendado

“porque eu não sabia de NAda... eu não quis vim... aí eu vim... [ao chegar] eu senti mais... tranquilo... [eu pude] ensinar o professor a ler as pichação... ((pensou)) legal ter aprendido a professora a ler... no dia que eu aprendi a ler... que aprendeu a ler”

Essa frase faz pensar que ele se descobriu leitor no dia em que pode ensinar a nós, coordenação do grupo de alfabetização a ler as pichações, dia em que ele deixou de ser alguém que “não sabia de nada”. Essa foi considerada, por ele, a mais prazerosa das atividades. Porque no episódio da carta escrita publicamente ele se recordou de que a carta

ficou: “bonita”, mas “eu fiquei com vergonha de escrever a carta” porque, “os menino ficou debochano de mim”.

A handwritten note on a light-colored background. The text is written in cursive and reads: "A musica bonita que eu gostaria de tocar como ela". Below this, the date "02/08/2005" and the name "Alex - 17 Anos" are written.

Figura 1– Escrita de Alex. 02-08-05. “A música bonita que eu gostaria de tocar como ela”.

A handwritten note on a piece of brown paper. The text is written in bold, capital letters and reads: "BELO HORIZONTE", "10 NOVEMBRO de 2005", "THIAGO", "TATIANE", "RESEBEMOS ASUCATA. ESTAMOS", "PREPARAMOS LANCHE. E TAMBEM SABER", "QUE VAO FAZER NA TRILHA COM NOS. SO ISSO. ALEX.".

Figura 2 - Carta escrita de Alex com intervenção. “Belo Horizonte, 10 de novembro de 2005 Thiago, Tatiane, recebemos a sua carta. Estamos preparando lanche. E também [gostaríamos de] saber o que vão fazer na trilha com nós. Só isso. Alex.”

Voltemos à primeira escola de Alex para compreender o que a coordenadora Laura, uma professora negra e a professora alfabetizadora Dorinha, fizeram por ele.

“eu vou ser sincera com você... ele era tratado com muito carinho aqui... ele a Maria... eles tinham... sabe?... um certo assim... o pessoal tinha um certo cuidado com eles... as professoras... Dorinha na época foi a última professora dele... tinha uma atenção especial... porque ele era miudinho... em relação ao grupo... ele era miudinho... ele era miudinho... ele era meNOR do que os alunos... e agora eu vi que ele cresceu... por exemplo... se ele tivesse aqui... ele tava na altura... dos colegas... então ele... eu acredito que todos os professores ... MAIS os da tarde... que ele não chegou a vir de manhã... ele ficou a tarde... os professores da tarde... com certeza... vão lembrar dele...

TOdos da tarde lembram... porque ele foi aquele processo que chamava atenção... não era disciplinar... era aquela coisa de... não se encaixAR nesse espaço... teve alguém que chegou até ir à casa dele... teve uma professora que foi à casa dele... não sei se foi a Benvinda... não me lembro... mais eu sei que foi alguém que foi à casa dele... uma pobreza sem fim... que não tinha nada... que eram lonas... parece que na época eram coisa de maDEIra com lona... era umas madeiras e lona... que não tinha é... que não tinha assim... né... infra-estrutura nenhuma... eu não sei se... eu não me lembro quem foi... só sei que alguém foi à casa dele... sabe?... o início dele foi esse... ele...entrava nessa escola e ficava debaixo das me::sas... debaixo... ele era da Benvinda... acho que era a Benvida a professora... não me lembro quem foi a primeira professora... eu sei que ele ficava assim... não fazia nada... aí tinha aquele lugar do arMÁRIO... que tem... a escola era aBERta... no lugar do armário... ele ficava ali... aí passou um tempo... ele saiu dali e deitou no balcão... em cima do balcão... em cima... é...é... antes ficava embaixo... aí um dia abriu um caderno... aí... fez... a professora me chamou e falou assim... 'Laura tá fazendo... em cima do balcão'... eu falei... então vamos deixar... aí ele começou a registrar alguma coisa... em cima do balcão... aí... um dia... sentou... isso assim... dentro desse processo do ano..."

O discurso parece ser o da inclusão, mas o que aconteceu? Se Alex não apresentava problema disciplinar, porque não conseguia “encaixar-se” no espaço da sala de aula? A docente fez uma narrativa que se assemelha à chegada e aceitação de um estranho num ninho. Uma chegada que pedia uma aceitação mais rápida, demorou um ano e, pior, garantiu a permanência dele ali por quatro anos, mas sem direito de aprender é o que nos mostrará sua trajetória. Depois ela se recordou do choque das docentes no encontro com a situação social da família negra de Alex, composta por ele, pelo pai, pela mãe, ambos analfabetos, e pelas cinco outras filhas. Alex ainda não havia vencido o estranhamento com a cultura da sala de aula quando as professoras conseguiam aproximar-se dele

“um dia a professora passou a mão na cabeça... senti um molezinho... aqui ((indicou o lugar)) tem uma Área do lado esQUERdo... se não me engano... é esquerdo... é molinho... aí chamou... nós passando a mão perguntando o quê que foi... ele falou... ‘eu levei um tiro’... numa feira com o pai... que o pai vendia alguma coisa numa feira... teve uma briga... e alguém foi dar um tiro no pai... e esse tiro... passou de raspão nele... e realmente... tinha um molinho aqui... né... aí nós... fizemos um relatório... mandamos... ele foi até... eu cheguei a ir no Fórum de Saúde Mental... levar o caso do Alex... fui DUAS vezes... eles ouviram o ca::so... tudo... mas não recebi muito... atenção... não recebi retorno não... eu fui duas vezes..."

O que fizeram na sequência?

“aí ficamos... tentan::do... ajudan::do... acompanhando o processo... aí ele passou pra Dorinha... eu acho que Dorinha foi a última professora dele... começou com um projeto... de atendimento específico... antes da Dorinha

eles tiveram um projeto com teatro... alfabetizando com teatro... ele participou... do teatro... aí depois foi Dorinha com o Projeto Supermercado... então assim... ELE tinha um atendimento assim... acho que todos os professores lembram dele... era muito carinhoso... os professores com ele e com a Maria... e com a Anita também... Anita continua com a agente... agora do Alex a gente LEMbra do processo dele por isso... que ele não faZia... ele só ficava agaCHAdo... ficava encolhendo... os professores acompanhavam tudo”

Depois de descrever um processo de intensa ajuda, a coordenadora recordou o dia a dia de Alex naquele ambiente de aprendizagem:

“quando a gente ficou sabendo do negócio do tiro e tudo... que foi... o tiro ficou sabendo assim... quando passou a mão...e ele falou... ele falou... ‘leve um tiro’... aí nós chamamos o pai... aí o pai falou... ‘levou um tiro mesmo e tal’... que foi um tiro de raspão... aí no médico... quem foi que levou ele no médico gente?... foi uma pessoa da escola... ele foi ao médico sim... mas foi uma pessoa da escola... ele falou que ‘realmente era um tiro de raspão... que tinha um comprometimento’... tinha um estagiário aqui...na época... o filho médico de alguém...não... a professora Luciana que o filho era médico... e esse filho médico que olhou pra gente... isso mesmo... agora tô lembrando aqui...quem que é... foi o filho médico da Luciana que olhou... que falou que ele realmente tinha perdido... por isso que Dorinha coloca aqui... ‘a massa cefálica que houve perda’... por causa da fala do médico que era o filho... tá vendo... ela fala aqui... que houve perda... ele coloca aqui... que houve perda... e essa perda é a fala do médico... eu tô lembrando aqui...que teve uma fala de médico... é::... ela coloca aqui... tá vendo?... ‘que houve uma perda’... aqui ó... Dorinha... ela assinou aqui...((leu o relatório)) ‘levou um tiro uma perda de massa cefálica’... isso foi o médico filho dessa professora que falou... pra gente... que por isso que tinha um burquinho”

A narradora insistiu no fato da perda e advertiu que quando a “Dorinha pegou” já existia “um burquinho” e que ela

“saBIa do caso... é porque quando ela peGOU... nós já tínhamos acompanhado... tá vendo... quando a Dorinha pegou... nós já tínhamos acompanhado... aqui ó... ele foi da Rejane Célia... aqui não tem o ano... Rejane Rodrigues... duas professoras assim... é... é ÓTIas... aBERTas... sabe?... muito criati::vas... mais ele passou por Benvinda também... ele passou... deixa eu olhar se tem o ano... delas aqui... deve ser noventa e sete... noventa e oito... noventa e oito com Dorinha... dois mil... então ele ficou só quatro anos com a gente... ficou pouco tempo... aqui ‘o caso já foi levado pro Fórum de Saúde Mental’”

Porque havia uma

“perda de massa cefálica... toda a construção do conhecimento ficou portanto comprometida... um acidente levou um tiro’... é... porque eu falei assim... de onde ela tirou isso?... teve a história dum médico... e foi o filho

dessa professora... da Luciana que era médico... e Luciana trouxe o filho pra olhar... foi fato o pai confirmou isso... tanto que era molinho aqui... tem uma área dele aqui... que cê vai passando a mão aqui... é molinho... a gente sentia o molinho... e o Médico que olhou confirmou isso... eu cheguei a levá-lo ao médico... eu fui no posto com ele (...) eu cheguei a ir ao posto... deixa eu olhar se já tem mais alguma coisa... aqui tem mais... tá vendo olha... fui eu também”

Quantas não devem ter sido as professoras, as merendeiras, as agentes administrativas que, autorizadas pelos dois homens da ciência, participaram do ritual de “passar a mão” na cabeça de Alex para sentir o “molinho” e colaborar para que prevalecesse o sentido da falta como equivalente ao não direito de aprender. “Ciência, senso comum e pedagogia” se misturaram para concretizar o diagnóstico desmoralizante que garantiu o estigma de Alex como um incapaz para a leitura e a escrita. A escola “ótima e aberta” precisou de “um buraquinho” para colocar a culpa em alguém e justificar a ineficácia de seu ensino. Pelo menos é o que comprovaram os relatórios escritos:

1º) Quando a professora descobriu o “molinho” da cabeça dele:

“matriculado nessa escola em agosto de noventa e sete... uma criança que apresenta muitas dificuldades de relacionamento com os professores e colegas... às vezes bastante agressiva... com os colegas sem motivo aparente não reconhece Letras... dificuldade de memorizar e identificar alguns algarismos... com nossa tentativa de um trabalho mais individualizado... em grupo, no ano passado, ainda esse início de ano... percebemos pouco avanço na área cognitiva e na socialização... a família comparece à escola quando solicitada... mas com muitos problemas não consegue esclarecer muito sobre a situação do filho... apenas nos comunicou que quando o menor Alex recebeu um tiro na cabeça... local onde percebemos alguma alteração... comparecemos com o caso de Alex no Fórum de Saúde Mental realizado em trinta do oito de noventa e oito no Bairro São Francisco’... recebemos orientação de entrarmos em contato com o Conselho Tutelar... e solicitamos encaminhamento para a situação da criança indicada e seus familiares”

2º) A família transferiu Alex para outra escola municipal próxima a primeira, a Escola “Doralice”, onde, evidentemente, segundo a docente entrevistada, ele se tornou

“... aluno da turma projeto... ele estudava de tarde na quinta série... na quarta série... ele vinha de manhã pra primeira série... minha sala... eu falei GENTE... esse menino não pode passar de ano... ele não sabe... [a diretora] falou assim... ‘TEM que passar... TEM que passar... pode segurar não... esse menino não vai fazer nada na vida não’... eles passaram e pro... pra quinta série...por causa que é por idade... então ele tinha onze... quantos anos que ele tem hoje?”

A professora caracterizou, cognitivamente, os onze anos de Alex. Ele não sabia

“nada... tadinho... nada... nada... e ele não tinha problema de disciplina não... não... ele era um menino MUIto sofrido... mais ele assim... Vinha... ô Denise... ele estudava à tarde... e vinha TOda maNHÃ estudar... na minha sala... primeira série... que eu dava aula pra primeira série... então ele veio pra alfabetizar... porque ele não sabia nada... aí eu falei... GEnte esse menino não pode passar... e ele tinha muita dificuldade... ele mal pegava no lápis (...) ele não sabia nem pegar no lápis... ele não sabia fazer nem o traçado das letra... sabia nada não... o pouco que ele aprendeu... de sílaba... de alguma coisa... o nome dele... foi comi::go... foi lá na minha sala... eu fui com a turma... aí eles não deixaram ele vir mais... não deixaram ele vir mais... ele veio UM ano... UM ANO... foi o pouco que ele aprendeu a escrever alguma coisa... e ele... passaram... diz que foi por causa da idade... ele tinha que acompanhar o ciclo dele... aí ele foi pro turno da tarde...”

Quem se responsabilizou pela defasagem de Alex? A depoente diz que os docentes que ficaram com a responsabilidade da leitura e da escrita de Alex não fizeram

“... nada... porque o pessoal da tarde não alfabetiza não... uê... ninguém faz nada não... à tarde aqui é assim... dá o conteúdo... quem sabe... sabe... quem não sabe... fica pra trás (...) o aluno tem que vir da manhã alfabetizado... aqui ninguém se prontifica a ajudar a alfabetizar... não... ele foi passando... acompanhando o ciclo dele de idade... e com isso ele foi pra oitava série... tá aí hoje formando desse jeito... mais aqui... há uma discriminação dos alunos... ninguém dá confiança pra ele [Alex]... isso é visível... é visível... e o professor que agüenta aluno aqui... levado e indisciplinado... e que dá conta de alfabetizar o menino... come cru aqui... come cru”

Essa professora negra evocou a lembrança de um grupo de estudantes, com quem ela trabalhou, todos do sexo masculino, e denunciou a postura da direção da Escola “Doralice” para com eles. Ela falou da dificuldade de docentes, dali, no trato com adolescentes defasados em leitura e escrita:

“... vou te contar a história do projeto que tinha aqui... fizeram duas salas... a sala tinha quinze meninos... quinze alunos... todos raPAzes... era uma quinta série projeto... ninguém sabia... dois mais dois... me colocaram... eu... Cátia e Carmem... porque diz que éramos boas alfabetizadoras... você sabe o que aconteceu nesse projeto?... eu comecei... me colocaram um menino surdo mudo na minha sala... Gustavo ... Gustavo um menino inteligenTÍssimo... eu dava aula de Matemática... e a Cátia alfabetização... não Carmem... minto... deixa eu te contar a história dessas salas... ficava eu Cátia... Carmem... pra tentar alfabetizar os meninos... só que de TANto pelear e pedir apoio... a gente NUNca teve... o problema... eu ficava assim... ô Vânia [diretora] faz alguma coisa... aJUda... um horário diferente pra esses menino... TUdo... mais a gente tinha que acompanhar o horário da escola... os critérios da escola... e assim não funcionava... aí que que aconteceu?... eu não dei conta mais... em agosto eu não dei conta mais de ficar os meninos... porque você não tinha uma aJUda... você num tinha NAda... você não podia deixar os meninos ficar fora de sala... eles eram uns meninos... que tinham problema de disciplina de comportamento de... de aprendizagem... porque eles NÃO sabiam NAda... eles não Llam... aí... cê sabe o que que aconteceu?... eu pedi

a Vânia... Vâ::nia... vão fazer alguma coisa... né?... é... mudar pra ver se os meninos iam... aí ela falava assim... ‘não::... o negócio é não deixar os meninos sair fora de sala... é não deixar sair fora de sala’... SÓ isso... ‘esses menino não vão aprender não... esses menino não vão aprender não’... aí como eu vi que o trabalho não tava rendendo... que eu tava dando murro em ponta de faca... eu tava me matando... morrendo... porque eu não dava CONta sozinha... eu Cátia e Carmem... sozinha... aí que aconteceu?... eu larguei a turma... larguei... aí eu larguei a turma”

No contexto dessa escola, que chances teria Alex? O pai responde. Ex-militante do Movimento dos Sem Tetos de Belo Horizonte, ele começou a narrativa recordando a humilhação sofrida diante dos filhos, num dia de reunião na Escola “Doralice”, quando chamava a esposa para voltar para casa e não sabe se pelo tom de voz utilizado, mas sabe que acabou cercado por aqueles a quem a escola solicitara a presença, a polícia. Os (as) docentes acharam, disse ele, “que eu tava puxando ela na marra”.

O pai de Alex rememorou o tempo de escola dos filhos, o seu tempo de militância, a “invasão” do seu espaço de moradia – sua casa – cuja calçada, durante esta entrevista, ele utilizou para descascar o milho, que seria vendido mais tarde no trabalho informal, e vender a droga aos usuários motorizados que chegavam.

Ele e a esposa reviveram o arrependimento de transferir seus três filhos, Alex e as irmãs, de uma só vez, para a Escola “Doralice”, para um projeto de recuperação. Projeto este já abandonado pelas filhas. Ao longo da narrativa, os pais explicam porque Alex permaneceu no projeto e as filhas não. Agora, Alex estava defasado e as meninas viviam em conflito com suas professoras, sendo que uma delas, a Rita, brigava muito na escola:

- Pai– eu tô até querendo tirar ela [Rita] daquele grupo... eu vou falar com cê... porque ela tá aprontando demais lá... e ... eles tão aprontando demais lá e... né?... Sandra... tão aprendendo muita bobeira... lá naquele grupo com aquele menino lá pra cima... então e as professora dela... elas nem gostam... tem professor que não gosta de aluno... né?... fica xingando a Rita não sei de que de... como é que é que ela fala... Sandra?
- Mãe– “neguinha do pau oco”
- Pai – “neguinha do pau oco” e ela tá invocada... e a Rita ela responde mesmo...

Como “tem professor que não gosta de aluno”, não era só a filha de doze anos que estava “invocada” com as professoras, mas sim toda a família. A escola desconhecia e, ao mesmo tempo, parecia ter receio de conhecer essa família cujo pai era o perigoso “neguinho da maçã”. Ele vendia “maçã do amor” e trabalhava para o tráfico local, já a filha indisciplinada era a “neguinha do pau oco”. Assim, as crianças negras da família pobre de Alex eram tratadas pelos (as) docentes da Escola “Doralice”.

Na ocasião da entrevista, embora vivessem a problemática do filho de dezesseis anos tido como sem competência para a leitura e a escrita, a preocupação da família centrava-se no conflito vivido entre as filhas e as professoras: Maria conseguia ler, mas não escrevia; Rita não lia e não escrevia; e ambas estavam na mesma “turma-projeto” há quatro anos! Devido às discussões com as professoras, as filhas estavam sendo impedidas de assistir aulas. E a família já havia reivindicado a mudança de sala, mas a escola se negava a concretizá-la. O pai de Alex esperava um letrado de sua família que estava por vir ajudá-lo a reivindicar tal mudança. Quanto à participação delas nas oficinas de alfabetização, tudo indica que era o pai quem colocava restrição. A mãe parecia ser favorável. Vejamos a postura dos dois:

- Ent.– o senhor viu alguma mudança no Alex?... como ele era... antes de ir pro projeto?
- Pai – ele era mais quieto mais... não queria saber de ler nem de nada... agora ele desenvolveu pra... mais
- Ent.– e as meninas?... o senhor sentiu alguma diferença quando elas estavam frequentando?
- Pai – elas tava mais... quereno ler mais... tudo... né?... Rita... eles tá quereno sair... já quereno... a Maria memo tá quereno fazer até artesanato já...
- Ent.– então... por que não deixá-las participar?
- Pai – é...
- Ent.– o senhor pode permitir que elas voltem a participar?
- Pai – tem dia que elas prefere ir pro projeto do que ir pra aula... não é Sandra?...tem dia que elas prefere ir pro projeto do que ir pra aula... né... Sandra?
- Mãe – elas até chora ó ((desenhou o choro na face))... pra ir pra lá [projeto]...
- Pai – [pra ir
- Maria – [é
- Rita– porque eu gosto de ir
- Maria – porque eu gosto do cê ((abraçou a entrevistadora))...
- Ent. – mas aqui... o quê que o senhor percebeu de diferença?... o senhor seguiu pra poder garantir a presença na escola à tarde... né?
- Pai – é... pra eles não faltar... é
- Ent. – ah:: é?
- Pai– é
- Ent. – mas o quê que passou pela cabeça do senhor?
- Pai – por que tem dia que elas não queria ir [à escola]... né... Sônia?... aí por isso que eu não deixava elas ir... pra lá [ao projeto]... elas não queria [à escola]... né... Sandra?

Provavelmente, a opinião da mãe não bastava para garantir a participação das filhas. E este pai, ainda que fosse contra a participação das meninas na recuperação, não se pode afirmar que ele desvalorizasse a educação. Do tempo que moravam no acampamento dos Sem Teto veio a certeza de que, embora vivessem marginalizados, buscavam a escolarização dos filhos:

“... que nós morava no acampamento... tinha que... já pensou se eu não fosse de levar os menino pro colégio... eles sabia alguma coisa?... ês tá tudo

atrasado pelo que ce tá veno... num tá? ((perguntou-me))... nós morava no acampamento... nem tinha aula... eu tinha que pegar öins [ônibus]... tinha dia... eu tinha que pegar öins... eu que levava MAIS de DEZ menino... tudo atrás de mim... lá nonde que nós morava no Zilah... Zilah Spósto... eu mudei de lá mais foi por causa de grupo [escola]... né Sandra?”

Goffman (1988) sublinha que os símbolos de estigma se contrapõem aos símbolos de prestígio. Os símbolos de estigma são efetivos para controlar a informação sobre uma identidade degradante (p. 53). O controle da identidade social da família de Alex foi feito pelas escolas a partir dos estigmas sociais: a cor da pele, o lugar de moradia, a ocupação do pai e da mãe, assim como o grau de instrução deles. Dificilmente as duas escolas atenderiam essa família de modo eficiente, depois de tê-la conhecido. Vejamos a seguir se é possível comprovar o que se afirma.

O pai de Alex contou que, no dia em que aprendesse a escrever, ele escreveria suas histórias das “invasão de terra”. E agora que moravam próximo a três escolas, que os filhos estavam maiores, ele, o pai, e também a esposa buscariam a escola para se letrarem. Dona Sandra esteve freqüentando a Educação de Jovens e Adultos na Escola “Doralice”, mas “ela saiu porque cansou”, disse o marido. Teria sido o cansaço o motivo da desistência de Sandra? Tudo se passa como se pedissem atenção a todos os membros, essa família insistia na educação. E é o pai quem relembra das necessidades:

“... eu num estudei quas nada... a Sandra num estudou quas nada... agora que ela tá aprendeno alguma coisa... eu estudei só até o segundo ano... eu sei alguma coisa... a Sandra não sabe NAda... tem que falar... é... agora que ela tá aprendeno... a fazer conta... olhar o número do öins... tudo... que ela não sabia nada... por isso que eu vou apren/... eu vou estudar... cê vai conhecer muita coisa boa de mim ainda... eu vou estudar que eu vou escrever a história das invasão de terra... né Sandra?”

2 – Davidson, outro caso de inclusão

Numa narrativa rica em informações objetivas, a mãe recordou o Davidson que

“tomou remé::dio... ele tomou remédio várias vezes... ele tomou remédio... fiz os tratamentos TOdos... ó::... um ano com Tegretol... um ano com Tegretol... dois ano Tofranil... dois ano Tofranil... enTENdeu?... então foi assim ó... e assim aTÉ hoje... até hoje eu de cima do Davidson... então eu falo com cê... eu não... não é que eu... que eu agora tô desaniMAda... entendeu?... que eu não quero nem saber... mas por quê?... eu tô canSAno... eu tô cansano porque ele tá virano um raPAZ e eu quero ver o resultado

agora... e ele não tem interesse... ele não QUER ter interesse no que eu quero pra ele... entendeu?... ele não tá... até na escolinha de futebol eu já coloQUEI ele... entendeu?... eu já... já procurei de tudo... igual a psicóloga falou... “põe numa coisa pra”... porque ele era TÃO hiperativo... TANto hiperativo que ele quebrava tudo... ele quebrava TUdo... ele ficava dentro dessa casa igual um furacão... lá pela faixa duns doze ano... dez... doze anos... ele ainda tinha hiperatividade deMAIS quando na época de... que ele tinha mais ou menos seis ano... na época do Joãozinho...((referiu-se ao nascimento do filho mais jovem)) ele saía desse bairro aqui que não voltava... não... ele saía correndo assim... ó (...) DESde novinho ele usa óculos... se eu te falar que deve ter mais ou menos... eu devo ter comprado mais ou menos uns cinQÜENta óculos... cê não vai acreditar... sempre... toda vida ele teve óculos... sempre... TOda vida ele quebrou os óculos... TODos...”

Rememorou o Davidson aos quatro anos de idade, cuja linguagem

“não... não era MUIto perfeita... não... não essa aí é de outra coisa... peraf... não era muito perfeita não... ele fazia fono... mas ele só engolia o L... como é que é?... o R... é... roupa... ele falava assim... como é que é?... loup... é:: PAra... pala”

Dona Elaine conta a sua saga pela busca de acompanhamento para o filho. As memórias são recontadas no coletivo da família:

Mãe – na escola es... sabe na escola especial ((escola municipal)) o quê que ele fazia na escola especial?... ele fica/... eu ia... ficava o dia inteiro lá na escola... o dia inteiro na escola... eu ficava caçano congelados pra mim fazer... eu fazia bordado... bordava toalhinha pro jardim... pra mim passar o tempo lá... aí um belo dia eu subi lá em cima... lá nas salas pra... pra mim ver quê que tava sucedeno... deixa... pra ver quê que tava sucedeno... o Davidson corria o dia inteiro no corredor... ele não entra::va dentro da sala de aula... não... ele só ficava correno... correno... correno... correno... corre aqui... corre aqui... corre aqui... corre ali... e ele não cansa::va... e eu falava assim... com a professora assim... mais por que que ele tá correno no corredor?... “ah:: ele só fica assim... o dia inteiro... ele nem entra na sala de aula”... porque eu nunca via resultado... aí foi o dia que eu enfezei

Davidson – ((riu)) nooossa senhora... minha mãe... cassss...cetou eu

Mãe – foi o dia que eu enfezei... foi o dia que eu enfezei... sabe quê que eu fiz?... virei pra diretora e falei... É HOJe... eu não quero mais saber ((demonstrou indignação)) não quero... vou assinar... não QUERo mais... não quero mais o Davidson na escola especial... “ah mais”... ela... ela... ela... ela ainda falou... ‘não... você não pode fazer isso porque ele... ele preCIsa da escola especial... ele não pode ir para a escola regular não’... não... eu esperan::do da escola... que eu falava assim... gen::te... eu fico aqui o DIa inTEIro... bordan::no... ficava igual velha lá bordano... coisa lá... acabano com as minhas vista... com as minhas costa... né? doida lá de... fazeno os bordado e tudo... quando eu cheguei lá em cima... Davidson só corria no corredor... não fazia mais na::da (...) aí eu fui e coloquei no Santa “Edwiges”... ele ficou... aí a diretora de lá falou comigo assim... ‘olha... esse menino tem... não posso fazer nada por esse menino... que esse menino só sabe brincar no corredor’ (...) no

Santa “Edwiges”... porque ele saiu da escola especial com aquele mesmo intuito de brincar... aí:: foi pro Santa “Edwiges”... no Santa “Edwiges” ele não ficava dentro da sala de aula... ele ficava o dia inteiro no pátio... no Pátio correno pra lá e pra cá... não merenDAva não fazia nada não...”

A família manteve o acompanhamento de Davidson na escola especial até os nove anos, quando a mãe resolveu tirá-lo dali e matriculá-lo numa escola regular próxima de sua casa. Foi um tempo de doação da família inteira, num processo que eles avaliaram como “sem resultado”. É a comprovação do que construímos ao longo da história.

Acompanhando o filho, a família fala com propriedade sobre a discriminação vivida na escola, no ambiente de socialização livre e até entre os familiares de Davidson: Acompanhemos as falas da família, da mãe, do irmão e do pai...

Ent. – você acha que os meninos falam... maltratam ele na rua?

Mãe – mui::to... discriminam

Davidson – e também () mãe...

Mãe – muito... muito... muito... e isso assim... eu convivi com isso... PERÁÍ... eu convivi com isso uma época que eu não tava agüentano... aqui na rua... que às vezes ele saía pra brincar eles num... às vezes os menino tava brincano de bola não deixava ele brincar

Ent. – e ele é bom de bola

Mãe – e às vezes aqueles rapazinho assim... tudo da idade dele e tudo... né?... porque NÃO deixar ele brincar?... “ah:: cê não vai brincar... não... que cê não sabe... ah:: não... cê não vai brincar não porque...” entendeu?... “ah:: não... o Davidson... não... não vai brincar... na”... entendeu?... SEMpre aquela discriminação:... entendeu?... aí quando faz alguma coisa de errado... tem aqueles palavreados mais lindo... que cê imagina... né?

Irmão– discrimina ele num ponto que é assim... que:: quando ele... ele sai pra rua pra brincar de bo::la... ele acha que... eles acha... quer dizer... que eles acha que ele é DOIdo... assim... que não tem medida da força e pode machucar alguém

Mãe – isso me doía o coração... entendeu?... mui::ta coisa... mui::to mesmo... muitas coisas são pelos próprios parentes (...) só que é RUIM... é ruim... ele gosta... igual eu falei com cê... a discriminação desse ponto aí... “ele não sabe... ele não é capaz”

Goffman (1988) discorre sobre o quanto a família de indivíduos estigmatizados sente-se constrangida nas diferentes situações, consequentemente, acabam tendo ações artificiais com a própria família e com o grupo social, tentando manter uma aparência nos relacionamentos, vigiando as ações dos irmãos, dos filhos, etc , (p. 102).

O pai de Davidson parecia “comprovar a eficiência e a capacidade do próprio filho”²⁷. Por isso ele “vigiava” as ações de Davidson, reduzindo-as: ao mesmo tempo, batia e exigia do filho. Ainda que qualificasse como “pequeno” o desenvolvimento de Davidson, este pai relacionava tal desenvolvimento com entrada do filho na escola regular. Vejamos que é desejo

não só da mãe, como também desse pai, que o filho aprendesse a ler. Para o pai, a leitura faria dele um homem trabalhador:

- Pai – não é de rir... não... isso aí me iRRIta... cê sabia?... eu hoje eu tô no bom humor... mas quando eu tô estressado ele vem rir de mim... eu sento a mão na cara dele... sem querer eu já... eu... eu... eu dou uma no meio... no meio da lata dele... a gente não consegue controlar... é di/... muito difícil... sabe... isso eu não vou mentir pra você... não... NÃO vou mentir... porque tem hora que não tem jeito da gente controlar... é... como é que ele vai dirigir carro?... igual eu falei... ele fica querendo pegar a moto... querendo pegar CARRO aí... como é que a pessoa vai diriGIR?... ele não TEM a vontade de aprender ao meno a LER e a escreVER... pra tirar essa carteira ((em tom bravo, olhava para Davidson))
- Mãe – que eu falei com ele... eu já de... eu já falei com ele...
- Pai – como é que a pessoa... como é que a pessoa vai pegar um ônibus...
- Mãe – eu já falei com ele... na hora que ele aprendER...
- Pai – pra ir pra... pra Bahia ou ir não sei pra onde lá (...) não... lá na Bahia... agora... lá na Bahia... como é que ele vai pegar... saber da placa do ônibus lá pra saber que ele tá indo pra Bahia... quanto que custa a passagem?... como é que ele vai contar dinheiro?... ele não sabe contar dinheiro... uai
- Mãe – é igual assim... eu fico DOIda que ele des-per-ta o interesse... o inteRESse que eu quero que desperta POR quê?... olha eu já falei com ele... Davidson... SE VOCê a-pren-der a LÊ... eu vou te colocar na auto-escola porque ele é DOIdo com carro... ele é doido com moto... EU falei com ele... eu vou colocar você na auto-escola pra você aprender a dirigir um carro... mais SÓ que ó:... ele vai ter que ter o inteRESse de aprender a LÊ POR quê?... se ele chegar ali e tem a placa de pare ele não sabe que tá escrito pare... tem que PARar o carro
- Davidson – ué... mãe... aí... eeu sei parar o carro... ué
- Pai – eu acho que se a pessoa não aprender pelo menos o básico... igual eu falei com Elaine
- Mãe – ele ter o domínio ...entendeu?... ser assim...
- Pai – igual eu já falei com a Elaine... é... eu não sei quando... né?... que... antes eu não aceiTAva que as professora falasse isso... não: “ah: não”... que tem que se... eles já insistiram bastante então tem que esperar quan::do...
- Mãe – [pra despertar interesse
- Pai – ele tiver interesse e tal tudo... tal... tudo bem... mas não pode esperar a vida inteira... né? não pode esperar a vida inteira
- Mãe – por que que eu desanimei da escola especial?... porque eles ia ficar... eu ia estar lá té HOje esperano o dia inteiro e eles num... eles ia esperar o DIA...
- Pai – ele não ia ter progresso nenhum
- Mãe – igual ele falou agora... eles... eles tava esperano o dia que ele ia ter interesse de ficar dentro da sala de aula
- Pai – é... na... eu... esqueci... as professora aqui mesmo que falou... “ah: não... ele tem que esperar despertar”... então é... dessa... dessa época... de lá pra cá a gente VIU que ele teve um certo progresso... né... pelo menos nisso... né?... que antes era só correria... fazia... que ele fazia lá... né?... aqui já é diferente... já tá tomano OUtras atitude...entende?... apesar que ainda tá MUIta a desejar... entendeu?
- Davidson – eeeu co.... riíííia..... prá lá... eeeu corriia pra cá

Para a Carmem, a professora da infância, com dez anos de idade, “Davidson era um cavalo”. Já para a professora de sua “turma-projeto”:

“...sem ter a linguagem... pra ele [Davidson] desenvolver a leitura é muito complicado... é muito difícil (...) porque o menino que não tem linguagem... como é que ele vai fazer a leitura?... qual leitura... né?... tal::vez... até dentro dele ele já tenha isso porque ele já tá há muitos anos aqui e tudo... mas cê vê... ele... ele num tem... ele num tem como conversar com a gente...”

Na ocasião da entrevista, Davidson estava com 15 anos. Não seria melhor utilizar a afirmação final e argumentar o contrário: como nós professoras poderíamos ouvi-lo? A mãe de Davidson recordou que três professoras da escola regular tentaram ajudá-lo, sem resultado. Ela adotou a expressão “larga pra lá” para interpretar a postura de desistência dessas professoras que mais se envolveram com o filho. A atitude de “largar pra lá” vinda de três professoras, que a mãe de Davidson classificou como envolvidas, pode ser a comprovação tácita de que o trabalho de inclusão é desenvolvido pela professora de uma maneira muito solitária. E, associada à solidão do trabalho a expressão diz da gravidade do fato de que a inclusão, nas escolas públicas, vem sendo feita de maneira romântica:

“...elas procuram fazer alguma coisa por ele SÓ que elas assim... elas procuram fazer... é... é... igual assim... no princípio do ano... começou... elas entram bem... entendeu?... elas entram tentano... tentano... tentano... só que... demais... só que ele... ele nunca assim... nó... ele chega um certo ponto que ele... aí::... elas larga pra lá... sabe por quê?... porque elas fala assim... eu já pelejei... não guento mais não... já tentei... não consigo mais...”

A família retirou Davidson do projeto, ele passou a freqüentar aulas particulares de alfabetização nas quais, segundo a mãe e o irmão, ele estava “aprendendo as sílabas”, mas ele pediu para retornar ao projeto. Pai e mãe comentaram a socialização experienciada pelo filho com os seus iguais do projeto:

- Pai – então tem esses menino que vem () esses menino... até esses menino que vem aqui... tem DOIS rapazinho... eu esqueço o nome deles...
- Mãe – é o Geiler que vem sempre...
- Pai – o Geiler que vem e o...
- Davidson – o Richard
- Mãe – Richard
- Pai – o Richard... eles sabe?... parece que eles... eles tão assim... eles têm a mente BEM mais evoluída... né?... então eu acho que nisso aí... no ele ter esse contato com a... com os outros que s... é assim... que DÁ uma... é... às vezes até melhor que nós aqui em casa que não... num faz isso... que chega e conversa e senta e fala... eles bate aquele papo... dá aquela... é... socialiZAÇÃO... né?... socializa
- Mãe – o Geiler é uma gracinha...

Pai – é... mas isso tudo ajuda aí... sabe?... porque se a gente tivesse lá:: ainda naquela escola especializada... TAVA até pior (...) é... senão a pessoa vai ficar aquela pessoa sepaRAda da sociedade...

Davidson teve meningite por duas vezes, uma depois do nascimento e outra aos três meses de idade. A doença comprometeu a parte do cérebro que se responsabiliza pela linguagem. Estudante assíduo no projeto por dois anos, dedicava-se com esmero a atividades como: fotografar, filmar e cantar. Ele conseguia transformar em samba, um rap. Ainda que seu momento revelasse descontentamento com a postura do filho, a mãe rememorou a luta pela socialização secundária de Davidson. E, associando descontentamento e luta, revelou-se triste por comprovar no filho a incompletude no que se refere à postura desejada:

Ent. – quê que você tá achando?... além da... do que você tá falando aí que ele tá muito violen::to... cê acha que caminhou pra fren::te... pra trás... parou?

Mãe – não... ele caminhou... caminhou... ele tá mais assim... ele já tá um rapazinho... entendeu?... SÓ que tem um poRÉM... na... TOdos me falam bem dele na rua... TOdos me falam bem... tá educa::do... é lin::do... é carinho::so... fala direitinho... conversa direitinho... chega aqui dentro de casa não tem como eu enxergar isso... ele não faz por onde eu enxergar ele um rapaz:... ele não FAZ por onde... chega na casa da minha mãe:... chega lá:: “bença vó... bença tia”... brinca com todo mundo... igual a minha irmã um dia desses falou falou assim: “Elaine o Davidson tá um verdadeiro rapazinho... ele chega aqui... não me dá trabalho nenhum”... só que tem um poRÉM... comigo ele não quer ser um rapaz... não... comigo ele quer ser menor de que o João... porque ele chega ele quer bater:... ele quer aprontar:... ele... ele não me resPEIta... entendeu?... ele não me respeita de JEIta nenhum... é... teiMOso... o que eu mando ele fazer ele não me obeDEce... então como é que eu vou ver o Davidson crescer? TOdo mundo vê o Davidson crescer?... a psiCÓloga tá veno o Davidson crescer... a FOno tá veno o Davidson crescer... TOdo mundo tá veno o Davidson crescer

Ent. – às vezes eu estou esquecida dele... de repente ele fala comigo... “eu estou aqui... ó... eu dei dez passos”... aí eu penso... ah:: meu Deus do céu... tenho que ir atrás do... você quer falar alguma coisa? ((incluiu o Davidson na entrevista))

Davidson – a Deni::se... né não:: é:: eu tô:: é perguntano a:: vo::cê: é:: que ocçcê:: que ocê::... que é mu... mu... muito carinhosa... com o meni... com os meni... com os menino... do do do projeto

Ent. – é você quem acha?

Davidson – eu acho...

Durante o momento da entrevista acima transcrito, enquanto a mãe reclamava da agressividade de Davidson diante dos irmãos mais novos, da sua teimosia e da sua falta de higiene, ele sinalizou que queria falar e tomou quarenta segundos para dizer: “Denise, eu tô é perguntano a você, é que ocê é muito carinhosa com os meninos do projeto”. A frase que ele esforçou-se para dizer, podia ser usada para lembrar-nos – ao seu pai, sua mãe e a mim,

adultos da sua socialização – de que ele precisava de acompanhamento e investimento na qualidade de nossas interações. A interação de qualidade assegurou a permanência de Davidson por dois anos no projeto, tempo que lhe garantiu uma maior oportunidade de socialização com os companheiros da mesma idade, os seus outros, fora do lar. Ainda que para seus pais ele fosse concebido como pessoa de “capacidade deficiente”, cada vez mais, ele mostrava-se sociável e comunicativo.

Para Bakthin (1997) as pessoas se constituem enquanto sujeito a partir das interações cotidianas e dos espaços discursivos, e pode-se prever que a subjetividade se forma pelos “olhos dos outros”. Vigotsky (1995; 2003) de modo análogo a Bakthin também considera a linguagem e a interação social fundamentais na constituição do sujeito. Para Vigotsky é importante tratar o desenvolvimento do indivíduo como um processo decorrente das relações sociais.

Figura 3- Escrita com intervenção. Davidson. 02-08-05.
“Gostaria de ter uma família feliz.”

Figura 4- Escrita e desenho de Davidson. 22-09-05

3 - As três escolas da socialização de Diogo

“Eles me chamam muito lá por causa dele”. Essa é a frase com a qual a mãe de Diogo inicia a narrativa da trajetória escolar do filho Jéferson Diogo, adolescente de 13 anos, negro, estudante da “turma-projeto” do segundo ciclo da Escola “Doralice”. Ele chega, ali, depois de ter freqüentado duas outras escolas: uma estadual e outra municipal.

Sua mãe continua dizendo que

“na escola (...) eu sou chamada lá MAIS... eu nunca fui chamada pra elogio lá... dele... NUNCA... e é falado na FRENte dele... que ele é um menino respondão... ele é um menino mal criado... ele é um menino agressivo... ele é um menino é: sem respeito... ele fez isso... ele fez aquilo... ele bateu... ele fez isso e aquilo...”

A narrativa da vida escolar de Jéferson Diogo, na voz de sua mãe, é marcada por chamados para que ela estivesse presente na escola e também pela forma como a instituição vê o adolescente. Ela relata o momento presente e expressa cansaço e aborrecimento pelos reiterados chamados da coordenação e da direção da escola, nos quais, repetidas vezes, acusavam Jéferson Diogo de “tá bateno”. Num desses chamados, sua mãe ouviu a coordenadora dizer que Jéferson Diogo:

“jogou na menina... parece que doeu... alguma coisa assim... e os meninos falaram que foi o Diogo... e a menina foi pra cima dele de TAPA mesmo... e ela aí... de unha e tudo... cê chegou arranhado ((olhou para Diogo))... um vergão assim no rosto... ELE FOI PRA CIMA DELA TAMBÉM... os dois brigou feio... aí ligaram pra cá... mandaram me chamar urgente na escola... que o Diogo pegou no tapa com a meNina... que estapeou a meNina... que machucou a meNina... que agrediu a meNina... aquela coisa toda... eu falei... gente... o quê que tá acontecendo?... aí fui lá:... cheguei lá elas falaram um monte de coisa e que eu tinha que fazer ISSO... que eu tinha que fazer aquilo... eu falei... não... tá... a minha parte eu faço... conVERso com ele... dou casTIgo pra ele...”

Esse episódio de agressão à menina e de briga no espaço da sala de aula, conforme narrado pela mãe, descreve a posição da escola em relação a Diogo. Segundo a narrativa da mãe, para a coordenadora e para a professora, a menina aparece como vítima fragilizada e o Diogo como algoz. A entonação de voz da mãe do Diogo registra a insistência da fala docente: continuada, repetitiva e estigmatizante, determinadora dos papéis sociais. Enfim, o

menino Diogo é culpado. Nosso depoente percebe que é sempre acusado por agredir alguém, o que lhe gera ocorrências sucessivas e identifica outros adolescentes meninos que também são punidos, pela coordenação da escola, com “as ocorrências”. Ele relatou um dos acontecidos em que reclamou agressão verbal de uma menina que havia chamando-o de “veado” e a coordenação “falou que ia chamar a mãe dela... mais não chamou... não... eles falou assim que ia chamar a mãe dela e ir dar uma suspensão de quatro dias pra ela... mas não deu a suspensão nem chamou a mãe dela”. Ele observa que sempre são chamadas as mães dos meninos de sua turma e tentando identificar o ato de discriminação do qual foi vítima, buscou em seu vocabulário restrito nomear as atitudes das professoras:

Ent. – e por que você acha que chamou só a sua mãe?

Diogo – ah:: por que eles é egoistá

Mãe– egoistá...((riu))

Diogo – eu não sei falar

Diogo continua buscando nomear as ações das coordenadoras da Escola “Doralice” e acrescenta que suas professoras e principalmente a coordenadora “tão acreditano na palavra dos outro que não vê... falar alguma coisa”. Juntos, mãe e filho descreveram o tratamento moral dispensado ao Diogo:

Diogo – é assim ó... que... vamo supor a Clara... vão supor não... É VERDADE... a Clara... ela che... se eu chegar perto dela e falar assim que o Luca xingou ela de vagabunda esses negócio assim... ela vai lá e acredita e coloca o negócio...cê entendeu?... sem a gente ter falado... e sem ter visto

Mãe– a pessoa chega pra ela e conta e ela pega... o caderno de ocorrência, como se realmente tivesse acontecido.

Pelos relatos de mãe e filho, tudo se passa como se o Diogo tivesse, de fato, cometido uma indisciplina e, sem haver a verificação do acontecido, seu nome acaba incluído no livro de ocorrência e sua mãe é chamada para uma conversa. Ele se lembra de outro companheiro de classe que também é tratado de modo semelhante: “elas fazem isso só comigo e com o Leone”. O Leone “é o irmão da Luíza Brunet”. Reconhece que ele e Leone sofrem punições injustas. Ele conta que a Luíza, uma menina, não fazia nada, já o seu irmão, Leone, para eximir-se do castigo utilizava o choro.

Quando indaguei acerca das oportunidades nas quais ele poderia ter dialogado com a coordenação da escola para se defender, Diogo alegou ter tentado várias vezes, mas foi em vão e continuou sendo xingado e humilhado. “A fessora falou assim: que se eles começar a

me xingar assim de veado... esses negócio assim... era pra mim denunciar eles... eles vai gozar... começa a gozar a cara da gente... assim mesmo”.

O que viria no inter-jogo da relação escolar? Se dentre os estudantes da “turma-projeto” de Diogo havia a tendência de ele e o outro menino sofrerem punição? É importante lembrar que, ambos, são meninos e negros. De seu lugar de mulher negra, cuja formação equivale ao Ensino Fundamental, a mãe do Diogo percebe que o diálogo com a Escola “Doralice” torna-se cada vez mais difícil. Ela começa a recolher-se e a evitar o contato:

“...eu sempre converso com ele... algumas coisa pelo o que ele fala eu acho um pouco exagerado DELas... ou então mal visto... tipo assim... é:... penalizá UM aluno por causa do erro do outro... então assim... teve umas outras vezes aí pra trás que chamou... e eu nem fui... já tava nervosa com isso já e nem fui... mas quando eu vejo que é SÉRIO... aconteceu alguma coisa... agressão ao colega... aí eu vou... sabe?... pra ver o quê que tá acontecendo... SÓ que:... ah:: parece que favorece mais um lado... EU NUM SEL... quê que eles arruma lá não... sabe?... aí eu... já... chamou as última vez que chamou agora eu nem fui... não... não quis ir... não... ah:: eu vou ficar perdendo meu/ tenho tanta... eu tenho que sair... eu tenho que resolver um monte de coisa... aí fica lá... chega lá:... “ah:: porque o Diogo brigou com fulano... fulano”... eu falo Diogo por que que cê brigou?... “mãe... o fulano jogou um não sei que lá na menina e a menina veio me bater”... quer dizer... tá se defendendo... mas aí isso tá... isso não é o... não tá sendo olhado lá e TEM QUE SER ((pausa)) porque procê chamar a mãe do aluno... a gente tem um MONTE de coisa pra fazer... procê chamar a mãe do aluno... cê tem que ter certeza que aquele aluno ERROU... se ele se defendeu... então... tem que ser resolvido lá mesmo... com eles... lógico que eu quero ficar sabendo... mas eu não posso ficar indo lá por causa disso... agora se ele... se o erro FOI DEle... igual eu falei com ela... se ele ERRAR me chama qualquer hora que eu venho... eu largo o que eu tiver fazendo... MAS SE ELE ERRAR... se o erro for dele... ele chega aqui... ele vai e me conta a história... “tá acontecendo assim e assim... eles fala que é eu... a senhora não acredita... eu já falei que não é... eu falo que é o menino eles não acredita”... e fica assim... sabe?... aí eu falei... ah: eu num vou...”

Juntos, mãe e filho compreendem que, pelo número de ocorrências e chamados enviados pela escola, alguns meninos, como o Diogo, são sempre considerados culpados e

“...outros não... eu acho... sabe?... eu... eu... assim... eu conheço ele... eu sei... que ele não é capaz de fazer... eu conhe/ eu sei quando ele tá mentindo... eu sei quando ele tá inventando... mas eu também sei quando... as... às vezes os pai também acha que sabe e não sabe... tem muito disso... né?... que a criança lá fora eles é uma coisa e... dentro de ca/... mas a gente... a gente consegue assim... na maioria das vezes VÊ... se a criança tá inventando...”

Mãe e filho desenham o quadro de negligência vivido por eles. A mãe, quando indagada acerca da situação cognitiva do filho, revela que “ele deveria tá na sexta... que é a

série dele... só que aí incluíram ele nesse projeto de quinta série agora... pra alfabetização”. Diogo conta que está na “sexta... mas só que eles colocou na quinta”. Até o ponto em que a mãe compreende, ela consegue explicar o que aconteceu com o filho: “porque ele é fraco e num é alfabetizado e não tá preparado pra sexta série”. Sem ter recebido explicação adequada, Diogo foi transferido da “sexta série” para a “quinta série”, acabou, segundo ele explicou para a mãe, encaminhado para o projeto de reforço, extra-turno.

E sua mãe explica que preferiu vê-lo “nesse projeto porque sexta série... sem saber lê... aquela coisa toda... aí num ia sair muita coisa”. Ambos localizam significados e contradições que atravessam as relações pedagógicas da Escola “Doralice”, que não se preocupa em manter o diálogo com a família, ausência essa que gera confusão, falta de escuta e garante o distanciamento entre a escola e a mãe. Como se a família não pudesse compreender, uma dinâmica vai sendo forjada pelos professores, nesse sentido, para estudantes defasados resta o lugar da segregação cognitiva, a “turma-projeto”. A mãe reconhecia as habilidades de escrita do filho e ao contrário do que a escola apontou, ela descreveu “porque o Diogo tava só nos garranchos mesmo... misturava erre com erre... eme com ene e o que ele queria escrever era só isso... erre... erre... eme... eme... ene... só... mais nada... era impressionante ((suspirou))...”

Figura 5 - Escrita de Diogo. 25-08-05. A primeira parte uma escrita livre, a segunda. com intervenção.

Observem que a mãe de Diogo descreve, com razoável precisão, o nível de escrita do filho, no momento anterior à sua entrada no reforço, no grupo de alfabetização do Projeto²⁸. E num movimento de volta à trajetória inicial do filho, a mãe se recorda da escola à qual confiou a formação inicial de Diogo. Lá ele permaneceu dos seis aos oito anos de idade. Era uma escola estadual localizada num bairro popular da Região da Pampulha. A própria depoente comenta que o filho

“...estudou lá e não aprendeu Nada...sabe?... é uma coisa assim que:: Deus me perdoa se eu tiver sendo injusta... mais eu tenho certeza que não... aquela história dele lá... não é que ele vai jogar a história DELE no lixo... mais o tempo que ele ficou lá... joga assim... no lixo... porque ele não aprendeu nada... nada... ele saiu pior do que entrou...”

A relação da mãe com as três escolas de Diogo

A mãe de Diogo, desempregada, conta sobre um tempo que vai da sua tentativa de cuidar e alimentar até a garantia da escola para os filhos. Para assegurar as necessidades da família, ela separou-se de Diogo por três anos, que foi viver com a avó. Numa fala influenciada pelas teorias pedagógicas de aptidão escolar, muito provavelmente ouvida durante seus contatos com as professoras, ela psicologiza a situação escolar e monta uma explicação constatatadora do fato de que se sente culpada pela história de dificuldades cognitivas do filho. Vejamos parte dessa história:

“... eu acho que essas coisa tá acontecendo... porque assim... talvez eu esteja errada...tanto que eu quero marcar psicólogo pra ele... eu acho assim... por ele não ter vivido muito tempo... aliás por ele ter ficado muito tempo do convívio familiar... ele perdeu um pouco assim... é o respeito de mãe... aquela coisa... acho que ele perdeu um pouco disso... aí eu fico pensando assim... ele fica querendo chamar a atenção minha ou das outras pessoas pra Ele... eu TENto distribuir carinho a mesma coisa igual com os outros... mais eu acho que na cabeça dele ele tem assim... que eu gosto mais dos OUTros do que dele... por ter ficado com os outros e por um tempo abrido mão dele... mais eu também tento colocar na cabeça dele... que eu não queria [que] ele... eu mandei ele porque eu precisava... por eu ter mandado ele... eu tento colocar na cabeça dele que não... que não... que eu mandei porque eu preciSAva proteger ele (...)... eles entrava aqui... batia nele... batia no pequenininho... tudo isso assim... ninguém queria olhar ele porque ele tinha nove... dez anos... então ficou aquela coisa... como que eu deixo ele aqui?

(...) eu não consegui vaga pra ele aqui não... também por esse ... o motivo MAI-OR... porque eu não consegui vaga nem pra ele... nem pra ela ((apontou a filha))... ele perdeu... até nove eu acho... que ele perdeu um ano de aula... um negócio assim... lá no histórico tem a data quando ele começou... eu fico meio perdida... eu não consegui vaga quando eu mudei pra cá... e teno esse problema todo... tinha acabado de separar do pai do neném... grávida desempregada... aí... quando eu separei do pai dele ele tinha dois aninho e pouco (...) a gente tava quase passano fome... aquela coisa toda... então não tinha escolha... não tinha escolha... com a minha mãe... ele ia ter as coisa direito... ele ia estudar:... ia tá protegido... eu aqui ia poder pagar pros pras pessoas olharem pros outros que eram menor:... então assim... já dava pra dar aquela desembolada... e foi assim que aconteceu (...) até hoje eu não consegui dar aquela levantada que eu pensei que eu ia dar... não consegui porque a gente tá sobreviveno com esse cento e sessenta e oito Reais do Bolsa Escola... fico atrás duma faxina... eu saio... trago uma cesta básica... eu fico desse jeito (...) se falta alguma coisa... eu corro vou atrás... trago... se não tem o almoço... eu corro atrás da janta... do almoço num fica sem (...) é só eu... pros quatro... só eu... se eu ficar muito tempo... igual ontem... eu num... hoje... se eu ficar muito tempo sem sair... atrás das coisa... acaba tudo... fica sem nada... eu ando o dia inteiro... acaba o feijão... eu corro atrás do feijão... ainda tem o arroz... acaba o arroz... eu corro atrás do arroz e eu já coloquei o feijão... então assim... eu tenho que ficar saino... a coisa mais difícil é me achar aqui dentro...”

Do financeiro ao escolar, a mãe de Diogo organiza o grupo familiar de modo a dar conta da sobrevivência de todos. Tenta suprir uma a uma, as necessidades deles. Ela não conta com a ajuda de nenhum dos dois homens com quem teve seus quatro filhos. Num tom de arrependimento ela pensou a condição escolar de Diogo. A fala constata a intensidade com a qual a avaliação docente interferiu e ruminou a relação dele, não só com seus pares escolares, mas principalmente na família:

“...às vezes eu sento aqui com ele e começo a ensinar ele... eu falo pra ele umas DEZ vezes a mesma... a mesma... a mesma... palavra... aí eu mudo... uma vez só... eu mudo... depois eu volto de novo... aí ele não sabe... nossa... mais aquilo me deixa num estado de nervo (...) às vez eu falo... às vez eu falo... depois eu fico arrependida...porque eu penso assim... isso aí tá ajudano ele a se achar... que ele não é capaz de fazer... tem hora que ele me faz [passar] TANTA raiva... cê num tem idéia da raiva que esses menino me faz não (...) num guento não... às vez eu falo com ele... ce é BURRO meNIno... num PREStá pra nada... sabe?... na hora que eu to nerVOsa com ele... xingano eles pra lá... num é sempre não... sabe? (...) não sei COMO ajudar ele... tem hora que eu fico totalmente PERdida... eu começo a ensinar ele já perco a paciência... eu sei que não pode ser assim (...) eu não QUero brigar com ele ali... mais eu tenho também que saber COMO que eu posso fazer...”

Embora tenha desejo de ajudar o filho ensinando-lhe a leitura, ela não consegue. Porque não sabe como fazer, se culpa, chama o filho de “menino burro” que “não presta pra

nada”. A reação de insegurança tem como referência o que é atribuído ao filho no contexto das escolas onde estudou. A justificativa fundamenta-se na psicologização do sujeito, sendo sempre o estudante pobre, o culpado:

“...eu não sei... tem hora que eu fico... eu olho o comportamento dele... ele não age igual menino da idade dele não... é totalmente diferente... tem hora que eu fico olhando assim eu falo... não é possível... que ele é totalmente NORMAL... não é POSSÍVEL ... não TEM condições... nem que seja assim... Deus não há de deixar não mais eu... tenho pra mim... que nem que seja assim... ALGUMA tem... tem porque não é possível... pode ser porque é:: TRAUMA de quando o pai foi embora... porque na época... ele ficou um ano esperando... ele sentava aqui TODO dia... na beirada da cama... no MESMO lugar... ele tinha dois ano e meio...”

Pessoas estigmatizadas tendem a ter experiências de aprendizado que equivalem à sua condição e a sofrerem mudanças semelhantes na concepção do eu, na forma que Goffman (1988, p. 41) denominou de “carreira moral”. Ancorada na alegação de “família desestruturada”, que prevalece nas escolas, a mãe de Diogo vai nos ajudando a melhor compreender, através do que conta da história do filho, a atormentada “carreira moral” e o percurso doloroso a que são submetidas as crianças pobres e negras em escolas públicas.

A família é considerada desestruturada pela escola e para essa mãe isto se confirma, inclusive devido à ausência do pai, da figura masculina, da “autoridade” na família. Por isso, num relato entremeado de resistência e lamento, fica-lhe o que foi sendo construído ao longo do tempo, com a contribuição de representações que ela identificou na fala das docentes que se responsabilizavam pela alfabetização de Diogo. Daí ter sido mantido para ele, mesmo junto à família, o estigma de “burro” e de que ele pode não ser “totalmente normal”.

Para identificar outros elementos que pudessem justificar sua condição cognitiva foi feita uma entrevista com a sua professora da “quinta série”. Ela narrou a recepção de Diogo, na sua “turma-projeto” do segundo ciclo. Ele havia chegado para o terceiro ciclo,

“... foi enturmado na sexta... e lá na sexta série ele não dava conta de NADA porque ele não sabia ler MESMO... aí a professora de matemática falou se eu podia pegá-lo pra sala projeto... eu falei: pode mandar... e ela... trouxe ele e aí... seria assim: o que a gente combinou com ele... é que ele poderia tá trançando na nossa sala... voltar pra sala dele... mas parece que ele se identificou com a sala e ficou lá... sabe?... então ele não QUIS mais retornar pra sala dele... porque eu falei assim:: olha... cê vai... se gostar cê fica... se não gostar cê pode retornar pra sua sala... se cê quiser ficar só na aula que eu tiver cê pode ficar... aí ele enTURmou... sabe?... gostou de ficar lá sei lá o quê que aconteceu e... eu comecei a sempre peDIR pra ele ler algumas coisas ...”

Após diagnosticar as dificuldades de Diogo, a professora confirma não só o imaginário que sustenta o estigma da “família desestruturada”, mas também as representações de masculinidades como fundadoras da defasagem escolar do estudante. Ela conversou

“...com a mãe dele e a mãe dele falou que ela é separada do marido e que assim... o Jéferson ficou largado... ele é o mais velho... ele mais velho, ele cuida dos pequeninhos... então ela falou pra mim que eles não tem pai... que ela que tem que trabalhar pra sustentá-los e tudo e que ela NUNca... nunca fez nada pela escola... por ele em termos de escola... que assim... é ele por ele mesmo... então ele acabou ficando sem saber ler... sem saber escrever e ela foi deixando e foi vindo aqui... só veio agora... foi esse ano que ela me deu ele assim... a gente já tava caminhando já na... na... na sala com o... com o projeto dos meninos... que são TODOS que têm dificuldade de ler e tudo... né?... e o Jeferson também (...) ele tem muita vergonha de ler também... e eu... ele ficou muito envergonhado quando ele tava na sexta série porque ele... os meninos tavam percebendo que ele não sabia ler... não sabia escrever... né? Mas ele copia TUDO do quadro... NÃO sabe escrever e... e... assim... muitas das vezes quando eu peço ele tem vergonha... ele aBAIXa a cabeça e não quer ler... é ele... parece que isso tá preso assim...”

Ela me explica, como professora do reforço, que não foi unicamente pelo fato de Diogo não saber ler que a levou a encaminhá-lo para participar das oficinas do Projeto de Alfabetização, mas também pela sua certeza de que

“ele precisa muito disso... e a própria identificação dele também enquanto homem e tal... eu acho que ele... eu não sei assim... parece que tem alguma coisa... alguma coisa de homossexualidade... tem uma... uma coisa assim... é... ele não tá muito bem definido aí nessa idéia dele... ele é muito... o Jéferson é o problema do pai... Jéferson não tem o pai perto... é a mãe que cuida dele desde pequeninho sozinha...”

Como pode-se observar, ao considerar que a ausência do pai teria provocado a condição de homossexualidade no estudante, a professora sugere a concepção de que, para a escola, a família chefiada pela mulher pode não apresentar estrutura para formar um homem. Diante disso, fui buscar a outra parte da história escolar de Diogo na escola municipal onde cursou os três anos do primeiro ciclo de formação. Naquele ambiente, sua ex-professora, agora afastada, dividiu com os outros a representação que construiu de Diogo; foi o que nos afirmou a depoente deste período de escolarização, a secretária da escola:

“...ele é um menino que participou aqui de uma “turma-projeto”... ele tinha MUITA dificuldade... né?... MUITA dificuldade (...) com a idade além... não sabia ler... não sabia NADA... a família dele morava ali:: pro lado do SeRRAno... mais ele ficava aqui no Jardim Leblon... com a avó... ficava com a vó... e ele era um menino muito sofrido... mais muito DÓcil... bonzinho...”

uma gracinha... ele não não conseguia MESmo... então tinha um problema assim... ele não podia ir pra casa... às vezes... final de semana ia pra casa da mãe... aí não voltava... num tinha dinheiro pra condução... não voltava...ficava por lá um tempo... aí vinha... foi uma luta esse menino aqui... então a escola que dava uniforme... que cuidava... e:: aquela coisa... então a vó vinha e falava assim... “eu só fico com ele... não posso fazer nada... só deixo ele ficar lá em casa”... eu só deixo ele ficar lá em casa... né?... mais assistência... orientação... nen-hu-ma... mais ele quando tava aqui na vó... ele vinha todo dia porque aqui [é] mais perto... né?... aquela criança mais dócil... muito esforçada... mas num dava conta de nada não (...) ele era um menino muito larGAdo... muito judiado... sabe?... ELE deu conta assim sozinho do que deu... sozinho... não foi orientado... de jeito nenhum... e aqui na escola ele demonstrava muito interesse... ele tinha vontade de aprender... a professora fez de tudo... além dele gostar muito dela... ela assim... abraçou o problema dele.... né?... mas ele tem muita dificuldade... num dava conta mesmo... e não retém... né?... alguma coisa que aprendia hoje... amanhã num lembrava mais não...”

Connell (2000) em citação de Frank (1993) e Mac And Ghail (1994) diz que as mais importantes normas de sentimento nas escolas são aquelas que se referem à sexualidade e à proibição da homossexualidade; particularmente, ambas são importantes na definição da masculinidade (p.153). E a secretária fala-nos, também, acerca da representação de masculinidade que fora construída, no contexto daquele ambiente de socialização, para Diogo:

“a gente tinha observado isso aqui... mas não chegamos a conversar com a mãe dele não... porque quando a professora achou que TAVA na HOra... já tava no final do ano... ele ia embora... ela [ex-professora] falou... “então deixa aí”... mais não... conVERsa com a mãe... aí ela não veio (...) falei ó Marilene... conversa com ela... pra ver se ela sabe... pra ver o que ela já percebeu... né?... como é que ela tá vendo isso... só que ela não voltou mais à escola... não veio à reunião...() quer dizer que esse lado então homossexual é:: tem jeitinho...”

E conclui as informações sobre o Diogo: “tem razão de ele não lê... né?”

Como Diogo se sente diante do vivido? Estudou numa escola estadual onde viveu uma história que foi jogada “no lixo” porque “não aprendeu nada”. Teve que sair de lá e não encontrou vaga em escola próxima de sua casa. Ficou um ano sem estudar. Foi matriculado em outra escola municipal onde, longe da mãe e dos irmãos, sobreviveu às suas próprias custas. É muito provável que a forma gentil de tratar as pessoas tenha sido sua maior e melhor estratégia para sobreviver à sua nada fácil socialização, cuja referência adulta era constituída por mulheres, assim como é também muito provável que, dessa forma, tenha encontrado o seu modo alternativo de ser homem. Foi transferido depois para a Escola Doralice, quando voltou ao convívio da mãe e dos irmãos menores. Entrou na “sexta-série, mas saiu porque a professora, de matemática, constatou que ele não lia”, ocasião em que foi conduzido até uma

quinta série, “turma-projeto”. Das “muitas vezes” que a professora solicitava sua leitura ele “não fazia” e, “com vergonha”, abaixava “a cabeça” e não queria ler.

As narrativas da secretária, da professora, da mãe e do próprio depoente indicam que sua frequência às aulas era muito flutuante. As faltas sucessivas, característica constante da vida escolar de Diogo se deviam à distância da mãe, dos irmãos e aos precários cuidados de sua avó, com quem viveu por três anos. O depoimento da mãe evidencia a escola forjando para o filho a imagem de um menino violento. A partir das acusações dirigidas ao filho, a mãe denuncia a proteção dada, no ambiente escolar, a outros meninos, especialmente às meninas. Ou seja, na última escola, Diogo vive a culpabilização constante, de ser um agressor. Nesse sentido, cabe-nos transformar a observação da secretária em questionamento: seriam tais evidências razões suficientes para que ele não lesse?

Figura 6 -Escrita de Diogo. 31-11-05

4-“Cada vez que eu grafite... eu tô aprendendo mais coisas”

Com 13 anos de idade, filho de uma gari, Eneilson convive num arranjo familiar que conta com a mãe, a avó e o avô maternos, as tias, as primas, os primos e a irmã pequena. Ele abandonou os encontros e as oficinas do projeto em junho porque começou a fazer um trabalho num fliperama próximo à sua casa. Retomou os encontros com o grupo no mês de setembro, quando sua fonte de renda, o fliperama, fechou.

Embora a mãe varresse rua “o dia todo”, ela tinha consciência da importância do domínio cognitivo, sabia das atividades do filho: da paixão pelos desenhos, pelo skate, pelo grafite e a resistência às tarefas escolares. A narrativa da mãe é curta, mas objetiva. As professoras

“falavam que ele era um menino assim muito... como se diz?... muito... não prestava atenção:: na aula...brincava mui::to... o negócio dele é deSENho... PASTa de desenho... ele ficava sempre com a pasta... com a pas::ta na... na... desde pequeno... né?... SEMPRE... sempre ele gostou de desenhar e era o... SEMPRE que eu chegava lá ele tava com o desenho assim... e as aulas sempre ele era desligado... as notas eram PÉSSimas... né? ((riu))”

A professora da infância ajuda a compreender as notas “péssimas”:

“o que eu conheço do Eneilson é que o irmão... irmão ou primo foi assassinado... o Gerlei e o outro... não é? (...) os meninos que foram encontrados na mata do Ceasa lá assassinados... por policiais... seis meninos... daqui do bairro... um era o Gerlei e o outro era o filho da Dona Glória... dois anos atrás... então eles apareceram lá no Ceasa... e a partir daí... foi quê eu comecei... eu fui dar aula lá no... “Doralice” (...) e fiquei conhecendo esse menino... e a avó dele tinha aula de tricô comigo aqui... o que eu conheço do Eneilson é isso... é que ele dava trabalho DEMAIS lá... matava aula a doidado... ele nunca parava na sala... e não copiava NADA... não fazia NADA do quadro... mas por causa de preguiça e desorganização DELE... não por causa de alfabetização... preguiça mesmo... isso que eu conheço dele... eu não conheço mais nada além disso não... é ele próprio... né?... agora... eu dei aula pro Gerlei... eu dei aula pro outro também... o outro irmão dele... não sei se é primo... É DA FAMÍLIA... eu sei que eles são muito unidos todos eles... são muito parecidos... um tava pra São Paulo fugido da polícia mas ia voltar pra cá... e esse outro que veio morreu... então a história de vida deles deve ser essa história sofrida também... de assassinato... de roubo... disso e daquilo”

Berger e Luckman (1996) enfatizam que é na tipificação do vivido, institucionalmente, que atores corporificam papéis e vivem os dramas que dão existência à instituição. Para que a ordem dentro da instituição se estabeleça é preciso que existam pessoas dispostas a executarem os papéis que lhes foram atribuídos (p.113). Ainda que Eneilson quebrasse todas as regras, rompesse com todos os combinados da socialização do grupo escola, em casa, segundo a mãe, ele era tranquilo. “Ele sempre foi um menino muito bom. Igual eu falei com ele... nunca me dá trabalho... porque a gente trabalha tanto”. A mãe de Eneilson estudou até a sexta série, mas tem noção de que o filho apresenta deficiência nos conhecimentos adquiridos nos seus oito anos de escolarização, diz que ele é muito fraco, que as notas continuavam péssimas e referenciando-se no que o filho tinha condições de desenvolver, avaliou o ensino público municipal:

“...nas Escola Plural hoje... eles passa os menino assim... né?... eu acho que os menino vai passano assim sem... sem saber na::da tem menino que é... não sabe nem LÊ direito... eu acho que... (...) ah:: eu acho assim que a... as escola de hoje é muito...vai passano os menino... às vezes eles num sa::be...

Ela recordou-se do ensino que recebeu durante sua formação escolar e comparou-o com o que o filho recebia na Escola Plural:

“...ah: eu acho que antigamente... quando eu estudava... eu acho que o estudo era mais FORte... sabe?... as coisa hoje em dia... eu acho que ho::je em dia... os menino estuda muito pouco... os menino não pega um livro pra estudar:... os menino não pega um cader::no pra fazer uma tare::fa... Enei/ mesmo... não pega um caderno pra estudar:... não pega um livro... é só a hora que vai pra escola joga a mochila nas costa e vai... (...) já... não dá trabalho... para casa... as vezes ele nem tem... é... os trabalho que ele ganha ele faz”

Note-se que ela descreve com pesar as posturas do filho em relação ao compromisso com o ensino e revela, por exemplo, uma crítica à responsabilidade de uma atividade escolar que desencadeia o desinteresse e o não envolvimento do filho. Cabe-nos perguntar se a escola teria para com o adolescente de classe média tão somente o compromisso que se traduz no “joga a mochila nas costa e vai”? Ou seja, tais atitudes seriam inerentes apenas à preparação que vem sendo recebida pelos estudantes de classe pobre? Ao longo da entrevista, a mãe de Eneilson revelou que considera a formação da Escola Plural muito fraca, pela ausência de tarefas, pelo pouco contato com os cadernos, pelo falta do hábito de lidar com o livro e considerou baixo o nível de leitura do filho. Em outras palavras, a diferença entre a sua escola e a escola do filho é que a dela preparou-a para o trabalho de gari, trabalho com o qual

sustenta os filhos. E o que a escola do filho lhe garante? Ela quis saber o que o filho fazia no projeto e sinalizou que gostaria que ele lesse mais.

Essa mãe, trabalhadora de rua, explicitou a importância das letras nos centros urbanos e a necessidade urgente de conhecê-las, revelando que a leitura faz diferença para a vida e de tudo que o filho fazia na escola o que ela mais valorizava era a leitura.

Eneilson concordou com a mãe e, quando interrogado sobre sua postura diante das atividades escolares, falou das suas dificuldades. Diante dessas dificuldades com o conteúdo proposto o menino expôs a tática que adotou para sobreviver dentro da sala de aula, por vários anos, para não abandonar a escola:

“fazia... não assim... dependo das coisa assim eu até que faço... né?... agora tem coisa que: se eu ver que é difícil eu nem tento... não... fessora... nó:... não tem jeito não... aí eu deixo pra lá e fico quieto no meu canto... né?... aí tem os menino que fica gritano lá dentro da sala lá... aí eu tampo o ouvido... fico assim... fico em cima da mesa...”.

Ele pensava ter sido sua “dificuldade na escrita”, a “dificuldade de ler” que levaram-no ao projeto. De cima da mesa, na sala de aula, Eneilson transpôs seu pensamento para a aula de que mais gostava: “a aula que eu mais gosto é de Educação Física.” Assim, a grande saudade da escola da infância eram os jogos. Ele gostava das atividades

“quando a fessora deixava a gente ficar assim... à toa assim é e: ela pegava os jogos... tinha jogo lá que eu gostava demais... fessora... ela pegava e levava lá pra sala... nós ficava brincano... brincano... ó... nós ficava uma hora só jogano... jogano (...) é um joguinho lá do tubarão... doido demais... soltava o tubarão debaixo d’água...”

Inteiramente afeito aos jogos oferecidos pelos docentes, ele garante que o que lhe faltou na escola da infância foi a “atenção” em dois aspectos: “é minha e também das pessoas que estão comigo. Os professores tudo fala que eu não tô com atenção.”

Outra boa lembrança descrita por Eneilson eram os jogos, a participação num campeonato de futebol. Relatando sobre o que mais gostava de fazer, contou-me no que investia seu tempo de estudante: “Só jogo bola... só... na escola”. Eneilson falou ainda daquilo de que não gostava, evidentemente, relacionando aos conteúdos não absorvidos e não dominados: “ah:: aquelas negócio do [professor de Português] Ademir... lá... que ele passa duas página pra copiar e ninguém gosta... não... não gosto... não de mate/... de Matemática também”.

Ou seja, Eneilton gostava de jogar bola, de joguinhos, mas não das aulas de Português e de matemática. Entretanto, cabe aqui discutir as razões que levaram o estudante a ser considerado por professores e professoras da Escola “Doralice”, como “preguiçoso, mau leitor e mau escritor”. O fato é que ele encontrou-se consigo mesmo nos movimentos que a rua e a cultura juvenil lhe ofereceram. Ele falou da relação que ele e outros companheiros da escola construíram com o skate. Segundo o adolescente, que gostava de grafite, rap e skate, a Escola “Doralice” estabeleceu num aviso de quadro, sem diálogo, numa relação de extremo autoritarismo, o que o depoente memorizou: “Proibido o uso de Skate, quem usar terá o skate confiscado”. Ele participava do movimento de grafite do bairro e narrou com ênfase o tempo gasto com essa atividade e os sentimentos provocados pelo grafite:

“ah:: fessora... eu sinto assim uma felicidade... fessora... porque eu tô... porque cada vez que eu grafito assim... eu tô aprendendo mais coisas... igual minha pasta eu tive que comprar mais plástico que... eu ando de skate... eu vou assim de manhã... de manhã eu vou pro projeto... aí quando eu volto lá em casa assim... que não tem nada pra fazer eu pego a minha pasta e fico colorindo os desenho lá... aí enQUanto eu não acabar de colorir TODOS os meus grafite eu não paro... não... aí eu tomo banho e vou pra aula...aí quando eu num levo... TOdo dia eu levo minha pasta pra aula ...que quando eu não tenho nada pra mim fazer assim:... que: tem de vez em quando eu faço as matéria assim... aí eu termino mais cedo aí eu fico lá desenhando...”

Figura7 - Grafite de Eneilson, capa do caderno. 17-03-05

Eneilson possivelmente tenha sido encaminhado para o projeto porque não realizava as atividades propostas na sala de aula para onde levava a cultura da rua. Que linguagens utilizar na escola com esses adolescentes que levam para dentro dela a cultura de rua, do

grafite, do rap e do skate e como utilizá-las para que esses sujeitos se apropriem de fato dos conhecimentos escolares? Por que Eneilson dava significado à sua masculinidade apenas a partir de sua inserção no grafite e no seu envolvimento com o skate na rua? Ele é um daqueles estudantes que me ensinaram a olhar para o grafite como uma forma de escrita.

5 – A representação do eu na vida escolar

“Ele foi abusado sexualmente pelo pai aos quatro anos de idade, por isso que eu adotei ele. Todo mundo me criticou por eu adotar o filho de alguém que não prestava”. Depois deste sinistro acontecimento, em tenra idade, sua guarda foi negociada pelo Conselho Tutelar, que buscou a proteção de Geiler em três famílias, sem sucesso. Aos cinco anos foi adotado pela família entrevistada. Assim, a mãe adotiva narra o tempo da chegada do menino em sua vida. Essa família, cujo pai é analista de sistema, a mãe doméstica e graduada em matemática, acompanhou bem amiúde os primeiros anos de vida do filho adotivo:

“na época eu coloquei o Geiler no psicólogo... sabe?... na época que ele... porque ele havia passado em várias casas e não tinha dado certo... né?... ele não morou só comigo... e era uma criança assim... cheia de problemas e a gente foi descobrindo com o tempo... mas a gente foi tentando ajudar...”

Em suas narrativas, mãe e pai revelaram a concepção de que a escola é um lugar de pessoas bem educadas e onde se adquire boa formação. Referiram-se à Escola “Doralice” como a primeira e única escola do filho e à Carmem como primeira professora, que estabeleceu uma grande amizade com o filho que, por sua vez, “era alucinado com ela porque ela ajudava”:

“a Única professora que eu tive problema com ela lá na escola foi a Carmem... no princípio ela deu aula pra ele... era assim... a gente ficou muito amiga... ela se ma/ tem até no vídeo... o aniversário do Geiler de se... se... seis?... sete anos... ela veio... aí por assuntos particulares que ela encomendou um negócio pro meu marido no computador e depois desistiu... aí a gente já tinha comPRAdo e eu acabei discutindo com ela... ela pegou e começou a jogar TUDO... assim... cê pede pra uma pessoa... de duzentos Reais... cê vai lá e paga... depois cê não quer... cê fica irada... né?... fui lá e conversei com ela... me deu o maior COIce... aí ela começou a jogar tudo pra cima dele... que aí... a partir daí... foi no ano seguinte... oito anos... aí a partir daí eu nem conversava com ela... assim... eu tentava...”

A mãe continuou recordando-se de tratamentos dispensados por docentes aos estudantes, sem perder a relação entre a formação do filho e a qualidade do trabalho escolar. Ela relata contato com uma outra professora, de Matemática:

“Adriana... é... então é amiga da gente... a gente conhece ela... assim... tem vários anos e a gente vê o jeito que ela tratava os alunos... e é aquela falta de educação:... e ela é esTÚpida... xingava palavrão... então assim... eu sou professora de matemática também... então a gente vê assim... que desani/... eu desani/... pra ser sincera com você... eu desanimei muito com o estudo dali e com ele também em relação ao estudo... a gente tem que ser... não adianta eu fa/... cê... mentir... né?... falar... é... então a gente acaba desanimando... cê chega no fi/... no princípio do ano... cê compra um material melhor... igual eu comprei um cade/... esses caderno... eu prefiro caderno de capa dura porque ele já é abençoado... né?... aí os caderno vira tudo orelha... não resolveu muita coisa... não... realmente a capa tá bonitinha... só que era desse tanto assim... né?... agora tá assim ((indicou quantidades: grosso e fino))

Ela constatou falta de atenção e de cuidado recebidos pelo filho na Escola “Doralice”, quando averiguou na qualidade da interação entre professor (a) e estudante: a estupidez, a falta de educação, o baixo nível de exigência com os discentes. O embaraço que caracteriza as tentativas de dialogar com a escola é citado mais de uma vez. Porém, o que mais a influenciou foi o processo de desconfiança que realimentava os estereótipos herdados pelo filho

“...do primeiro ano até a quarta série ele é assim... até a quarta eu acompanhava muito... depois na quinta... depois na... depois assim... eu comecei a desanimar... uma que ele é trambiqueiro... ele não me entregava os bilhete... ele rasgava tudo... aí ele junTAva... junTAva... teve uma vez que eu fui lá na escola... saí de lá com tanta vergonha... que tinha... tinha advertência... eu sei... um tanto de folha (...) então assim... era chei-o de advertências... aí quê que acontece?... eu comecei a ficar desanimada sabe?... aí eu fiquei assim... totalmente desanimada... EU fiquei desanimada com a escola e com ELE também... é igual eu falei... o culpado é ELE e a escola... é... ó... eu não sei se é a escola... porque às vezes se eu tivesse acompanhando... eu estou er-ra-dís-si-ma... não me discuto disso... igual eu falei com ele... se ele tomasse bomba era até melhor pra ele...ó... ele é PORco demais ((risos)) ele nun::ca... nunca foi caprichoso... não... assim... os trabalhos feitos no computador ele adora... né?... porque ele pesqui::sa... aí ele gosta mais pra... em relação a escrever ele não é muito...”

O fato de o estudante do terceiro ciclo não realizar pesquisas era concebido como uma perda por essa família. Geiler conseguia criticar o trabalho docente e via que na sua escola “tem umas menina que num consegue fazer nada e vai passar de ano”. Estava pensando em

pedir na escola “pra repetir a sétima série”. Essa decisão era alimentada por seus pais. A mãe dele explicou por que:

“... eles NÃO têm para casa... igual eu te falei... NÃO sei se é verdade... esse ano se me chamar atenção que eu não fui... realmente eu estou totalmente zeRAda com a escola... eu não tenho VÍnculo nenhum com a escola... entendeu?... perdi... não tem para casa... igual eu falei: não SEI... porque eu já reclamei uma época com a professora... ou não tem para casa... é... cê pega o caderno dele... gente... se o menino tá na sétima série... tava estudando... ele passou no primeiro grau... isso é matéria de sexta... cê desanima... o caderno é um LIxo... que eu acho que uma professora tinha que falar... eXIgir... ela não deve exigir... porque se exigisse ele não taria desse jeito... então tô... eu desanimei... eu não vou à escola... a não ser que eu sou... eles me liGAssem e eu... aí se me ligar eu iria... fora disso eu não vou... não vou porque é tudo a MESma conversa... ‘o Geiler é preguiçoso... é não sei o que... não sei o que’... quer dizer... cê tenta... quando a gente coloca o filho dentro da escola... eles teriam que trabalhar (...) igual eu sempre falei com ele... eu sou uma mãe muito assim... pego no pé mesmo... em escola... infelizmente... eu não tô pegando não... pegando porque eu não vou gastar meu tempo... igual eu falei com ele... cê gasta um tempo do cê ficar brigando... brigando... brigando e a escola não te... não ter produção nenhuma... igual uma seMAAna de recesso... eu acho um absurdo... teve uma greve de não sei quanto tempo... agora teve uma semana de recesso... pra quê?... pros menino ficar mais à toa?... analfabeto?... porque não é só ele que é ruim não... cê conversa com menino aí de oitava série que não sabe nem escrever... então assim... cê pega um menino de oitava série que não sabe escrever o nome diREItto... entendeu? ((a filha pequena chorou no quarto dos fundos, mas a mãe e o pai permaneceram na postura de quem eram escutados)) então... aí como que ocê... cê fica uma mãe animada?... teve um dia pra trás aí que tinha menino com arma dentro da esco::la... tiveram que ligar pra esco::la pra gente ir lá buscar ele porque eles não podia sair sozinho... quer dizer... cê coloca seu filho dentro duma escola...”

Ou seja, a escola não garante, minimamente, o aproveitamento e nem sequer a segurança dos estudantes. A narrativa da mãe identifica aspectos que colaboram para que o diálogo escola–família torne-se cada vez mais difícil, quando não elidido. Embora a professora da infância, a Carmem, não tenha se prontificado a falar sobre o Geiler, ele revelou-se, nas oficinas de alfabetização, um bom escritor e leitor, mas mesmo assim o professor e a professora do terceiro ciclo falaram sobre as razões que os levaram a indicá-lo ao Projeto. Para o professor Leonardo, o fato de Geiler manter os olhos muito próximos ao papel enquanto escrevia era um grande problema. Já a professora Mariana contou-me que

“ele tem muita dificuldade... né... de... de... de... pensamento... de es/... aliás... de pensamento... não... pensamento não que ele tem... ele tem umas idéias muito boas... mas assim... mas não aquela formal... seria... né?... aquele... o normal dentro de sala ele NÃO desenvolve... então dá a preguiça... e eu acho que o problema dele é preguiça MESmo... problema de

vista... né?... alguma coisa nesse sentido?... eu não sei também porque assim... eu num entendo essa preguiça do Geiler... essa... porque... quando cê vê... a pessoa não tem idéia... né?... cê tem que adular a pessoa pra colocar aquilo no papel...então assim... aí fica meio complicado... porque é um menino inteligente... ele tem... tem umas tirada assim... muito... muito boas... mas a esse... ele é muito introspectivo ((riu)) não sei... ele... parece que é uma pessoa muito solitária... muito... eu acho que tem esse problema também... né?... cê vê que é difícil ele entrosar...”

A relação ocorrida no terceiro ciclo por certo é produto da relação do início da vida escolar. Muito provavelmente, faz-se de Geiler uma representação que dificilmente pode tornar-se positiva. Vejamos: o menino, ainda que seja inteligente, não se adéqua ao comando das atividades docentes, é lento na realização das tarefas e acaba desacreditado – é só isto! Desacreditado, o estudante conta-nos o que fazia para enfrentar o espaço da sala de aula:

“só:: no fun::do... só:: conversan::do ((riu)) só::... jogan::do bolinha de papel nos outro ((riu)) jogando co::la... tesou::ra... lá::pis... borra::cha ((riu)) sete anos ((riu)) eu fazia... passava durex e cola... guardava dentro da mochila começava a aula... a aula a gente tacava... tacava nos aluno... ah::... juntava eu e Eneilson no fundo da sala... tinha... teve uma vez que o professor até separou... a gente... pôs um numa fila e outro lá na outra ponta... se juntasse nós dois não tinha aula direito... não...”

A narrativa encadeia elementos e fatos que nos dizem do lugar onde Geiler e outros colegas de classe construía a masculinidade, no fundo da sala de aula onde se podia, de modo indisciplinado, atirar nos colegas todo material não utilizado, burlar as regras e alterar a dinâmica das aulas. A indisciplina é a linguagem de resistência a uma postura estabelecida e adotada com frequência. Se os estudantes “bagunçavam” qual seria a proposta e a contrapartida dos professores da Escola “Doralice”? O estudante citou, como significativo, um curso de informática promovido por uma entidade externa, que usou apenas o prédio da escola. E para um menino em quem a família acreditava até o início da socialização escolar, Geiler passou para o “rebaixamento e a degradação do eu” (Goffman, 1975, p. 24). Sem dúvida, quando a instituição escola desconsidera a família, uma das instituições mais importantes na vida do indivíduo, o indivíduo pode sim tornar-se um “desacreditado” devido às informações manipuladas pela escola (Goffman, 1988, p. 52).

Procurando reagir ao descrédito escolar imposto ao filho, a família ora ameaçava transferi-lo para outra escola, ora desanimada prometia deixá-lo como estava, fraco. Geiler rememora que estava sempre defasado em “todas” as disciplinas. Ele lembra dos nomes das

professoras associados às matérias, mas não do nome da professora que o alfabetizou, a Carmem. Sua lembrança é de ter aprendido a ler nas revistinhas da *Turma da Mônica*.

E, ainda que tenha passado por todo o período do Ensino Fundamental em uma “turma-projeto”, o estudante narrou com sensação de perda, de abandono, sua possível saída da escola e esperava, na ocasião da entrevista, que sua mãe não conseguisse transferi-lo. Por que ainda que tenha vivido uma história de exclusão o depoente lamenta sua possível saída da escola? Não seria melhor ir-se dali e tornar-se um acreditado?

Em seu tocante estudo sobre a narrativa e a memória de velhos, a professora Ecléa Bosi (2006) constatou que o lugar da nossa primeira socialização, a casa da infância, nunca é esquecido (p. 414). Assim como também não é esquecida a primeira escola, que compete com a casa em termos de tempo e significação na socialização primária; e somos levados a pensar que, na escola de Ensino Fundamental, ainda que os adolescentes sejam obrigados a freqüentá-la de modo marginal, eles vivem nela os tempos da infância, da adolescência e da juventude que chega. No seio dessa escola que vários dos nossos depoentes passaram a infância, eles sentiram sua adolescência e sentiam – durante esta pesquisa – a juventude que se aproximava.

Figura 8 - Escrita de Geiler, depois da modelagem da figura feminina.08-11-05

Os pais de Geiler evocaram a lembrança do drama vivido e os sentimentos aos quais estiveram expostos no convívio com a escola:

- Ent. – quem mais tratava das questões dele na escola?... você ou o seu marido?
Mãe – EU
Ent. – você quem ia mais às reuniões... né?
Mãe – eu ia e saía de lá envergoNHADA
Pai- [eu só fui numa reunião dentro da escola uma vez...
fui UMA vez... tomei uma caRAda... é... e cobreí... e cobreí... aí uma professora... não sei... não sei quem é... virou e falou... “não... é::... aluno faz aquilo que QUER... nós não damos para casa... nós não damos trabalho... porque aluno não FAZ”
Mãe – [e como o meu é preguiçoso...
Pai – então professora... cês vão me dar licença... o meu lugar não é... AQUI... fui embora
Mãe – eu saía envergoNHADA de lá... todo dia... toda vez cê... “quem que é a mãe do GEILER Alan Carlos?”... eu tô...((dramatizou escondendo o corpo)) eu... “QUEM?”... eu... eu... eu::... já vem RAbo de foguete... porque a gente já sabia que assim... não tinha nada de ÚTIL... né?... “seu menino conversa deMAIS”... as mesma discussão... ô Jesus... chegava aqui... briga::va... punha ele de casti::go...”

Nesse caso, não só a mãe, mas também o pai denunciaram a falta de diálogo escola–família pobre; diálogo que é provocado “só quando acontece algo fora do normal”, segundo a depoente. Ambos, mãe e pai desconheciam a razão pela qual o filho fora encaminhado ao projeto e, conseqüentemente, não incentivava sua participação e desvalorizavam as oficinas do mesmo. Depois de ter dito para aquele casal das grandes contribuições do filho nas oficinas do projeto, a fala da mãe revela o efeito possível da escuta escola–família. Nesse processo, pudemos constatar que o distanciamento, causado pela falta de preparo da escola para lidar com a família pobre e negra pode ser rompido. Acompanhemos a mudança de raciocínio da mãe e a nova disponibilidade colocada:

- Mãe – eXAtamente.... igual você me falou... né?... sabe aquela feliciDAde... igual eu repetindo procê... do cê saber assim... seu filho é ÚTIL... você tá preciSANDo dele nas oficinas... no proje::to... isso assim... deixa a gente mui::to FELiz:... eu assim... eu assusTEI... né?... porque durante esse período todo ((nove anos)) o Geiler foi SEMpre o ruim... né?... na escola... “ah:: que seu filho é assim... assim e assado”... e eu sempre queria ir na escola ouVIR algo BOM porque por mais que as pessoas tenham a coisa errada... ALgo tem que ser bom nela... né?... ALgo nela... não é poSSÍVEL que uma pessoa possa ser ruim CEM por CENTo... não eXISte isso... e nunca tive falando algo BOM... e eu fiquei assim... SUPER satisfeita... assim... talvez a partir daí até esse entusiasmo até ajudar ele MUIto mais do que a gente tá ajudando...né?... que às vezes ele não quer ir de manhã... eu falo... ah... então não vai... não... chega lá... é só procê brincar mesmo... fica aí... sabe?
Ent. – NÃO... ele trabalha
Mãe – então assim... HOje que a gente ficou sabendo... vai não... vai nada... vai... pô... fica aí... vai dormir um tiquinho... então assim... eu fiquei SUPER

feliz... sabe?... e é... puder... a escola puder que nem o projeto... contar com a gente... com o Alessandro [marido] ... porque o Alessandro... ele é super carinhoso com criança... tem aquele entusiasmo de poder tá ajudando... né?

Durante a primeira entrevista, a mãe admitiu que não acreditava na capacidade intelectual do filho e revelou seu desejo de mudá-lo de escola. Depois, temeu por pensar que ele não conseguiria acompanhar uma outra escola. Sua narrativa revela que esse descrédito se dava em função da avaliação que, durante nove anos, ouvira acerca do filho. Ela havia participado da oficina de vídeo, cujas imagens comprovavam que Geiler se envolvia em atividades de escrita nas quais acompanhava e solidarizava-se com colegas cujo conhecimento estava, visivelmente, aquém daqueles apropriados por ele. Decidiu então retomar um antigo desejo e acabou transferindo-o para uma outra escola, onde, segundo informou-nos no último contato, que ele “mudara da água para o vinho”.

6 – A biografia escolar de Kaick foi escrita a partir de suas fugas

“Tem um menino que a gente pôs na sua lista, ele não veio ainda, mais na hora que ele chegar aqui, você vai se benzer”, advertiu-me a professora do terceiro ciclo, de quem recebi as primeiras informações sobre Kaick. Ele foi encaminhado para a oficina de alfabetização, com catorze anos, no mês de abril. Recusava-se a escrever o que a cultura da escola lhe impunha. Seu registro escrito era sua marca de rua, do picho:

Figura 9 - Pichação do apelido de Kaick 15-03-2005

A biografia escolar de Kaick me foi contada pelos seus professores Leonardo e Mariana, a partir de suas fugas. Ele fugia da escola para a rua e de casa para a rua. Suas muitas fugas desses dois ambientes de socialização fizeram com que seus professores do terceiro ciclo o associassem à violência da rua: brigas, agressões, ameaças físicas, uso de armas e mentiras. Seu professor e sua professora do terceiro ciclo, que o encaminharam para o projeto de recuperação, conversaram durante a entrevista sobre ele:

- Professora – ele tornou a sumir... ele agora tá pior... ele [só] faltava bater na gente... ele agredia a gente...
- Professor – na verdade... o que eu percebi do Kaick... ele andando em todas as salas como se tivesse dando tiro em alguém dentro da sala... pá... pá... pá ((dramatizou os tiros de revólver)) ameaçando... ameaçava a escola toda...
- Professora – Deus e o mundo... não podia olhar pra o Kaick que ele vinha com cada palavrão... te agredindo... desse jeito... então a vida do Kaick era a mãe dele aqui e ele fora da sala... então... quando ele vinha... GENTE... era um INFERNO... um inFERno

Então, na ocupação continuada do ambiente, do pátio, do bosque, da área livre da Escola “Doralice” foi sendo escrita parte da história escolar de Kaick. Nesses espaços era-lhe permitido permanecer e, de modo contrário, no seu lugar da sala de aula ele fazia “um inferno”. De acordo com as informações do professor e da professora, ele veio transferido de uma escola municipal próxima, a Escola “Ana Terra”.

Busquei contato com as professoras dessa escola, com as quais ele cursou o segundo ciclo de sua formação. Elas forneceram outros dados para a compreensão desse tempo da escolarização do Kaick. Antes, porém, uma delas me perguntou: “ele ainda continua com aquela cara?” Prossegui narrando suas dificuldades em relacionar-se com ele porque ele

“... era o marginalizado dentro da sala... porque era o CHATO... que ocê tinha que vigiar pra num bater... pra num matar... a escola aqui não agüentava ele mais... não... minha filha... nós demos quatro... graças a Deus... um atrás do outro... se não foi mais... eu dei graças a Deus quando ele saiu... a minha cota... a minha cota já tinha acabado... entendeu?... eu não tinha mais condições de ter uma aula com ele... não... ‘ô fessora... eu vou pro ‘Doralice’... [eu dizia] o ‘Doralice’ é uma Ótima escola... vai mesmo... Deus levou... a misericórdia dele é existente de geração em geração... é... só por isso... uai... porque... minha filha... o ‘Ana Terra’ já tinha dado grande parcela de contribuição... uai... já era hora do ‘Doralice’”...

A professora não se lembra das razões que levaram a mãe de Kaick a transferi-lo para a Escola “Doralice”, esse questionamento não foi feito porque

“...sinceramente?... não... na época eu não queria perguntar mais nada... eu queria mais é que ela levasse ele pra longe mesmo... sinceramente... eu sou obrigada ((riu)) a abrir meu coração pra essa coisinha aqui ((mostrou o gravador))...”

Ela se recorda que ele já havia passado por uma escola, de onde veio aos nove anos, e não “gostava de fazer” as atividades:

“...acho que ele veio do “Padre Anchieta”... eu ACHO... eu não tenho certeza não... mas... assim... MUITA dificuldade de relacionamento... cê lembra dele assim também... né?... ((perguntou à colega de trabalho)) então assim... não sabia discutir as relações... a discussão era na... na ponta da... da mão mesmo... e...teve isso... ele tinha era onze anos... onze... ele era GRANDÃO em relação à turma... né?... mas ele é... ele é muito DIFÍCIL de aprendizado também MUITO DIFÍCIL e era complicado motivá-lo pra ele querer alguma coisa... sabe?... então o confronto era direto... né?...”

Por certo, Kaick havia construído na interação com aquela professora a “cara” de uma pessoa “desacreditada” (Goffman, 1988). “Aquela cara”, ser “grandão” tornava “complicado motivá-lo pra ele querer alguma coisa”, tornava a sua relação em sala de aula um “confronto direto”. Por que o porte físico foi citado? Para marcar o lugar de quem ameaçava pelo tamanho? O fato de a professora recordar de um Kaick, ainda menino, já fisicamente avantajado, nos incita a pensar que seu corpo de homem menino podia representar para ela uma ameaça. Ela o associava com a violência. É muito provável que, ao lado da discriminação de gênero, Kaick estivesse vivendo também discriminação racial. Para a professora depoente a dificuldade de Kaick em relacionar-se com os outros foi um problema surgido na outra escola, porque ele

“chegou dessa forma... já chegou difícil... e sempre [com] um mal humor muito grande... sabe?... ele... ele não aproximava as pessoas dele... não... afastava mesmo... porque MAL humorado... difícil de... de discutir... cheio de direito... dever nenhum... né?... aí fica complicado... afasta... afasta os colegas... afasta até o professor... né? (...) porque... sinceramente eu creio... não posso falar que eu fiz tudo por ele não...né?... num... talvez eu nem tenha feito tudo que eu pudesse por ele porque... cê sabe que é complicado... muito complicado...”

Alguns estudiosos da questão do negro na escola, como Cavalleiro (2000) e Silva (1995)²⁹, chamam a atenção para o fato de que a ação docente na sala de aula, mesmo que involuntariamente, pode ser caracterizada por preconceito e discriminação, marcados por

²⁹ Eliane Cavalleiro (2000) pesquisou o preconceito e o racismo das professoras em relação às crianças em escolas de Educação Infantil no Município de São Paulo e Consuelo Dores Silva (1995) pesquisou a construção da identidade de adolescentes negros no Ensino Fundamental no Município de Belo Horizonte.

afastamentos, conflitos e confrontos, quando se trata de uma criança negra. A imagem que a professora tinha de Kaick não era positiva e pode tê-lo distanciado das possibilidades da interação pedagógica formadora, especialmente nos momentos da sonorização que são importantes para a construção da escrita. E o afastamento da professora pode ter marcado o lugar dele na sala de aula. E quanto ao conhecimento produzido por ele?

Suas dificuldades de socialização e de leitura eram transportadas para outras áreas do conhecimento. “Em Matemática ele tentava fazer as coisas... mas ele não dava conta não... tentava fazer... mas ele não dava conta... tinha que tá lembrando ele as coisas... porque ele não lia ainda”. Suas professoras da infância rememoraram o seu aproveitamento e avaliaram que:

Professora 1 – ele não aproveitava não... cê sabe que... eu sempre incentivo muito o pessoal a escrever... como era difícil ... você por um elogio pra ele... primeiro que a coisa não saía e segundo que a coisa não saía... tinha esses dois motivos...

Professora 2 – ele marcou muito a minha vida... eu não esqueço ele...

Professora 1 – deve ser por isso que a gente sobreviveu até o final do ano não é... Lila?

Professora 2 – é

Ent. – por quê?... tinha muita queixa dele?... muita reclamação?

Professora 2 – ele era muito agressivo

Professora 1 – difícil demais... difícil demais

As duas professoras trouxeram recordações escolares que conectam com a história social e que remontam ao Kaick de nove, dez e onze anos de idade, com quem não conseguiam um bom relacionamento, até se reencontrarem com a família. Segundo as professoras, a família de Kaick era “bem ausente... só vinha quando [se] colocava a advertência.” Elas nos contam de sua mãe e de sua irmã: “a irmã dele era mais centradinha do que ele... bem mais... parece que era mais... mais fácil de lidar”.

A irmã de Kaick “era mais centradinha do que ele”, foi também aluna dessas duas professoras. Ela foi encaminhada e participou das oficinas do projeto, mas abandonou. Assim, a família de Kaick era percebida, de fato, como algo extraordinário de compreender, difícil de lidar. Quanto ao descendente dessa família na escola, o que era dito? Para relacionar pedagogicamente com ele, precisavam reforço e até Deus acabava por ser invocado. Vejamos:

“eu tive uma experiência com o Kaick que eu não esqueço... foi uma experiência assim... de Deus... porque eu saía lá da matemática... né?... e eu... logo no início assim eu senti muita dificuldade com ele... mas uma vez passando perto dele assim... entregando um exercício... eu sei que foi Deus que falou isso comigo... ‘ama esse menino’... e aí aquilo não saiu do meu coração mais... eu me dispus a amar o Kaick... a amar mesmo... e eu comecei a tratá-lo assim... querendo mesmo que ele... como quem ama muito... trazendo ele pra gente... mesmo... sabe?... então foi... isso me marcou muito... porque eu lembro como ontem... eu passando por ele assim... é... foi assim de Deus... ‘ama esse menino’... aí eu nunca mais vi ele... e eu nunca

mais vi ele com... com os mesmos olhos e... até hoje quando eu encontro... e eu... assim... abençoou ele... falo muito que Jesus ama ele... então foi assim... foi de Deus... pra minha vida... foi uma experiência pra minha vida e eu penso que foi de certa forma abençoou a vida dele também”

Contudo, ainda que convocassem a mãe, o pai e até mesmo ameaçassem chamar a polícia nos momentos em que Kaick cometia alguma indisciplina, ele não obedecia:

“...eu falei:: eu vou chamar a polícia pra você... porque você sabe que essa rampa é perigosa e que se você cair daí as coisas vão complicar pro meu lado... assim eu chamo a polícia... dou uma queixa de você... falo que você tá pondo em risco a sua Vida e... e... e que você está sobre os meus cuidados nesse momento e que você não me obedece... porque aí ó... eu lavo as minhas mãos e se você cair... não acontece nada comigo... aí ele arregalava um olho assim... porque ele tinha pavor de acontecer... ele tinha pavor de polícia... sabe?... aí eu vi... né?... fazendo esse tipo de chantagem é que eu conseguia as coisas com ele... um dia eu peguei ele aqui nessa rampa... pois é... eu já ameacei de chamar a polícia pra ele... porque ele não descia... ia cair... eu joguei... né?... deu certo... aí eu fa/... a mãe dele me falou que ele teve... ah:: com isso... eu tenho a impressão que logo em seguida ele fugiu... eu não sei se tem a ver com... com a minha chamada de polícia... não... tô até botando os pingos nos is aqui agora... aí que a mãe dele me falou que ele tinha pavor de polícia... nem sei... nem sei se esse dado que eu falei com ele logo em seguida tá certo... não... mas eu tenho a impressão... que foi por isso que eu fiquei sabendo que ele tinha pavor de polícia...”

Os depoimentos dessas duas professoras evidenciam que tiveram dificuldade de se relacionar com Kaick porque tinham-no como um aluno “violento” e indisciplinado. Para interagirem com Kaick contavam até com a ajuda “divina” e também com ameaças de chamados à polícia. As professoras narraram um Kaick vindo de uma família negligente e pecadora, responsável pelo fato de o estudante ser “violento” e indisciplinado. E é muito provável que esses dados sociais tenham influenciado também a sua produção escolar, o que deve ter contribuído para que saísse dali sem se apropriar da escrita e da leitura e, sendo assim, na Escola “Doralice” freqüentava o terceiro ciclo numa “turma-projeto”. As informações sobre Kaick parecem ter sido repassadas de uma escola para a outra. Ele representava o papel de um adolescente cuja capacidade era não só de agredir, de ameaçar de morte, bem como de tornar “um inferno” a vida na escola, na sala de aula. Com o histórico de fugas e de dormir pelas ruas passou a ser, naquela escola, um estudante “marginal”.

Na visão da mãe de Kaick

Do tempo em que ele se tornou um “aluno problema” sua mãe recordou-se de que foi orientada a levá-lo para tratamento psicológico. Ele foi encaminhado, muito cedo, para a

psicologia, a pedido das professoras que aparecem na narrativa anterior, porque ele fazia “muita bagunça dentro da sala, não respeitava as professoras”. Ela lembrou-se da coordenadora

“Sara... foi a Sara e as outra professora... mas ela conversou com a minha cunhada... aí ela só falou que ele precisava de psicólogo... porque ele era muito bagunceiro dentro da sala de aula... não respeitava professor... não queria saber de fazer nada... não obedecia ninguém... aí eu peguei e falei: ué, então tá... então vão levar... [para atendimento psicológico] todo mundo já fala desde quando ele era pequeninho... vão levar... aí passei a levar ele... aí ele passou a ter duas vezes por semana...”

Ela reviveu sua relação com o filho e as ocorrências escolares que ele recebia:

“recebia... muita... TODas as escolas que ele passou tinha MUITas reclamações... trazia... muita ocorrência... teve uma vez... ele tava com tanto medo... ele tava com tanto medo de entregar a ocorrência... que eu falei com ele assim: não... essa é a ÚLTima que eu assino... eu não assino MAIS... dá pro seu pai... dá pra quem cê quiser... assinar... ele foi... pediu alguém pra falsificar a assinatura do pai dele... entregar lá na escola ((pausa)) aí no dia que o pai dele foi lá eles mostraram... né?... ‘isso aqui é sua letra?’... aí ele falou... ‘não... não é não’...”

Kaick recebia e ela assinava muitas ocorrências, até cansar-se e passá-lo para o controle do pai. Então, com medo, durante muito tempo ele pediu que os colegas de sala falsificassem a assinatura do pai nas ocorrências. Embora seu pai morasse noutra cidade, onde trabalhava, ele viveu uma época em que apanhou muito de seu pai. Em seguida, ele passou a fugir de casa. Ficava pelas ruas por até sete dias, sem que a família soubesse onde encontrá-lo. A mãe recordou que ele tomava medicamento psiquiátrico. A psicóloga que lhe acompanhava informou à mãe que dava “muito branco mesmo na cabeça dele”. E para ajudá-lo era preciso “conversar muito com ele.”

Numa das vezes em que fugiu, Kaick estava com doze anos. Ele tentou voltar para casa, mas não podia. Tinha medo do pai e faltava-lhe a leitura. Ele não soube localizar-se pelos nomes das ruas. A mãe conta que

“... o rapaz não podia sair lá da garagem pra me ligar e me explicar o endereço certinho... pra mim buscar ele... o vigia... e nem ligava cá pra casa... eu pedi então pra ele ligar de onde ele tava a cobrar... ‘não... mas ele falou que não pode... não... mãe’... aí ele ia e voltava toda hora no telefone... de minuto em minuto... toda hora no telefone... aí diz ele que passou um casal... em tempo de pegar e matar ele... né? passou um casal aí ele foi e ‘conseguiu um pessoal... um moço mais uma dona aqui’... aí eu falei assim... fala com ele... aí (...) eu escutei ele falando assim... ‘ô moço... ô moço... minha mãe quer falar com cê aqui no telefone’... aí ele veio... conversou

comigo... nisso passou uma viatura... aí chamaram o policial... o policial conversou comigo”

“As fugas” foram vividas com sofrimento pela mãe, pelo irmão, pelas irmãs e pelo pai. A mãe rememorou a sua dor de ver o filho sendo trazido por desconhecidos e pela polícia. Ela contou que da última vez que ele sumiu, antes de voltar, ele ligou para saber se o pai estava em casa. Ela buscava a explicação das fugas de Kaick, que do seu ponto de vista era

“porque ele tinha MEdo do pai dele bater nele... isso foi a explicação que ele mi deu... porque ele tava fazendo bagunça... tava trazendo MUIta ocorrência pra casa... então ele tinha medo do pai dele chegar lá na escola e bater nele... só que o pai dele falava... ‘eu vou te bater’... mas não batia... com poucos dias mesmo... não sei que que ele fez... o pai dele chegou... o pai dele falou... aí eu falei assim... agora cê vai chegar perto do seu pai e cê vai falar o que ocê FEZ... eu NÃO vou falar... eu vou tá só ouvindo... se ocê mentir eu vou falar... aí ele chegou perto do pai dele... foi e falou... aí o pai dele falou assim... ele falou assim... ‘eu não falei com cê pai... porque eu fiquei com medo do cê me bater’... o pai dele falou assim... ‘quantos anos tem que eu não te ponho a mão? eu vou bater num homem maior do que eu? não vou te bater... não... cê é meu filho mas eu não vou te bater... não... vou... chamar sua atenção... te dar conselho... conversar com cê eu vou... mas te bater eu não vou te bater... não... agora ocê tem que criar juízo e responsabilidade e arcar com as consequência... cê errou?... cê tem que falar:: eu errei... mas mentir não vai resolver seu problema... não... e correr também... do problema... não vai resolver... não... cê tem que tentar solucionar o problema’... então, eu acho que ele tinha muito medo... porque quando ele era mais novo... realmente... o pai dele já bateu nele... sim...”

Quando perguntei à mãe de Kaick como via o tratamento que as escolas dispensavam ao filho, ela construiu uma narrativa em que se utilizou da primeira pessoa para avaliar a qualidade do trabalho da Escola “Doralice” dirigido não só ao filho, mas à sua família. Ela trabalhava com serviços gerais de uma empresa e, simultaneamente, estudava no supletivo de Ensino Médio. Então, sua dedicação aos quatro filhos, era mínima. Embora tenha assumido que as “fugas” sucessivas de Kaick prejudicavam também o aproveitamento escolar dos filhos menores, ela narrou fatos que caracterizaram uma certa negligência da Escola “Doralice” para com a formação de seus quatro filhos. A filha Bruna, de treze anos, participou no primeiro semestre do projeto de alfabetização e saiu para cuidar dos afazeres domésticos, mas “não sabe ler e sem noção... copia tudo errado”; seu filho de oito anos passava tão despercebido pela professora que “sentiu tonteira de fome”; desmaiou dentro da sala de aula e recobrou os sentidos sem sequer ser percebido por sua professora: ele “tava arriscado repetir o ano se não melhorasse na escola”. Quanto à filha mais nova, de seis anos, ela também não podia avaliar de modo positivo o tratamento recebido. Ademais, Kaick fora encaminhado para o projeto de

recuperação por questões disciplinares e cognitivas. Em síntese, quatro filhos na mesma instituição e todos com defasagem escolar.

Mesmo com um discurso indireto, a mãe reproduz a avaliação que a escola faz de seu filho:

“ELE falava... né?... falava que a professora marcava muito ele... eu já retrucava... falava com ele... te marca SIM... porque você já entrou na escola bagunçano... então TUDO que acontecia na escola caía em você mesmo... porque você já entrou fazendo bagunça... se ocê tivesse entrado respeitando nada disso taria acontecendo... e ele:: ‘ah:: mas a professora MARca meu pé... só fica colada ni mim... tudo é eu... o menino lá FAZ... fala que é eu... outra pessoa FAZ... fala que é eu... ela acredita’... eu falei assim... mas quem sabe cê não tá no meio?... só que ele falava... muita das vezes... igual a psicóloga dele falava pra mim assim:: “olha... ocê dá MUITO ouvido à escola”... não... às vezes o Kaick... pelas conversa que ele tem comigo... NEM TUDO é ele... às vezes ele nem tá no meio mas o professor fala que é ele... o professor... o coleguinha joga nele... o professor acredita que é ele e já vai pra cima dele... ao invés de chegar conversano... perguntano... já vai pra cima dele... ele não aceita... aí ele vai e fecha a cara... ele começa a fazer bico... mesmo que ele não dá resposta ele começa a fazer bico... aí elas fala que ele já tá respondendo... isso aquilo outro...”

A mãe de Kaick não explicita claramente a forma como a história do filho era contada pela coordenação às professoras e professores, mas se ancora na representação docente atribuída anteriormente ao filho e vai caracterizando-o como: “impossível, agressivo, atrevido e trazia muita ocorrência da Escola ‘Doralice’”. Essa escola era a quarta tentativa de acerto da vida escolar dele. Ainda assim, Kaick comentou que levava a culpa daquilo que os outros meninos faziam.

O que Kaick diz de si mesmo?

Kaick narrou, com saudade, as lembranças da escola de sua infância. Das atividades pedagógicas promovidas pela professora que o considerava “chato” ele teve boas recordações. Percebe-se que essa lembrança lhe dá prazer, pelo simples fato de carregá-la na memória e pela forma como fala dela... Ele recordou que quando era seu aluno, ele e os colegas faziam:

“um monte de negócio... nós fazia teAtro... fazia... um tanto de coisa... é... acho que ela deu aula pra mim até na outra escola... eu acho que foi também... gostava muito dos teatro e das peça que nós fazia... só: (...) eu jogava muita bola ... nós jogava dama... figurinha... um tanto de coisa...”

Kaick lembrou-se das atividades que lhe davam prazer e nas quais ele podia investir seu tempo. Dessa escola, ficou também a recordação de uma agente administrativa, uma cantineira, de quem recebeu cuidados e atenção, e porque achou que com ela aprendeu muito:

“...gostava muito de uma outra professora lá também... a cantineira... a Gilda... comigo ela não é brava... ela é gente boa... ah:: ela me ensinou a sentar na cantina... é por causa que antes eu chegava... sentava de qualquer jeito... pegava o prato... punha na mão... ficava sentado com o pé em cima da cadeira lá... sentava na mesa... ela foi e me ensinou... no começo eu começava achar ruim... respondia... xingava... mais depois eu fui ficando mais ou menos... aí ah... aí depois desse tempo aí eu aprendi a sentar...”

Ele foi “ficando mais ou menos”, por que não muito bem? O carinho recebido dessa figura no passado permeia o seu presente vivido. Ele relata que a cantineira Gilda continua lhe dando atenção e

“... toda vez que ela me vê... ela fala isso... ela fala assim... ó::... “eu que ensinei ele a sentar na mesa e comer direitinho”...aí... aí... aí ela vai e pega e fala assim... aí... aí... quando tá... tô junto com os outros... aí todo mundo começa a rir... aí...(riu) aí ela vai e fala: ‘agora eu considero ele como: um melhor amigo’... mas... antes eu... ‘antes ele sentava tudo de... todo ruim na mesa... respondia... agora não responde mais... não...”

Observem que em sua narrativa estão presentes duas expressões e dois tempos que registram uma provável incorporação da avaliação de “mau aluno”: “depois eu fui ficando mais ou menos”, antes, “eu sentava todo ruim na mesa”. Perguntei-lhe porque havia saído dessa escola onde as atividades o envolviam e ele encontrara uma pessoa de quem ele gostava, pois ela o tratava bem. O que lhe faltava nessa escola?

“... acho que nada... só foi... depois que eu saí da escola... a única raiva que eu fiquei daquela escola foi depois que eu mudei pro ‘Doralice’... a quadra lá foi coberta... única raiva que me deu foi só isso... é porque cê jo/... porque tem dia que nós tava na Educação Física era na sala... por causa que a quadra tava mojada... não podia jogar bola... depois que eu saí... pintaram a quadra... poro [puseram] elevador...”

Depois que saiu de lá, ele avalia que o prédio da escola tornou-se melhor. Kaick lamenta (a única raiva...) sua saída dessa escola por conta das condições para jogar bola, mesmo quando chove, mas não parece incomodar-se com o desejo da mãe de retirá-lo daquele cenário: “Por causa que eu já ia passar mesmo”, o real motivo da sua transferência para a

Escola “Doralice”. Nessa escola, onde o conhecemos, nas oficinas do projeto de alfabetização, ele podia diferenciar o espaço físico, que a outra não tinha

“... a escola lá [Doralice] é eNORme e não é de dois andar... lá os professor é diferente... lá TUdo é diferente...as matéria não é ingual... é... lá se ocê... se cê brigar lá é outro... eles num re... num fa... num resolve a mesma coisa... já é diferente... lá se ocê não estudar cê toma bomba... lá é um tanto de coisa...”

Considerando a ambigüidade de sua fala, podemos pensar que, na Escola “Doralice”, ele encontrou espaço físico, mas perdeu as possibilidades de resolver no diálogo, com os professores, os problemas surgidos. Ele sabia que, agora, era possível tomar “bomba”. Pedi que ele falasse sobre o tratamento dos professores...

- Kaick – falaram assim ó:: “estuda... quantas vez eu falei procê estudar porque senão cê num passa de ano... cê toma bomba”... o Leonardo mesmo já falou... quando eu... quando eu quero fazer as coisa eu faço... eu não faço porque não quer
- Ent. – e por que você anda não querendo fazer as coisas?
- Kaick – ah: não sei
- Ent. – fale da escola... o que você mais gosta de fazer?
- Kaick – no “Doralice”? jogar bola... SÓ jogar bola.
- Ent. – e do que você menos gosta?
- Kaick – ah: o que eu menos gosto é de ficar sem fazer as coisa... que ficar pa... parado é ruim demais.
- Ent. – e lá você fica sem fazer as coisas?
- Kaick – não
- Ent. – o que você tá SEMpre fazendo lá?
- Kaick – deixa eu ver... estudano... é... direto e reto... tem que estudar só terça e quarta que tem Educação Física e mesmo assim ainda estudo... é só

Kaick menciona que estuda “direito e reto”. Especifica dois dias da semana, que parecem ser mais importantes devido ao horário da Educação Física. E a fala de Kaick explicita a simbolização que ele vive da masculinidade, o que ele mais gosta de fazer é “só jogar bola” e “ficar parado é ruim demais”.

Connell (2000) interpreta que na simbolização do gênero a escola utiliza não só a cultura social mais ampla, mas também possui seu próprio sistema simbólico, que se traduz pelo uniforme, código de linguagem formal e informal e atividades tais como, por exemplo, o esporte é de grande importância na simbolização do gênero (p. 154).

A biografia é escrita a partir da subjetividade de cada indivíduo e dos significados da instituição; em suas várias fases ela define-se, institucionalmente, sendo dotada de um sentido que torna a subjetividade aceitável (Berger & Luckman, 1996, p. 113). Em seguida, Kaick foi elencando as razões que fizeram com que fosse indicado para o projeto de recuperação. Com

constrangimento, o adolescente admitiu que, enquanto usuário da língua, era visto pela escola, como “incompetente”. Comprovemos, pela sua fala, não só o dado de sua competência como leitor e escritor, assim como da representação pessoal que ele incorporou nas interações com seus professores:

- Ent. – você foi pro projeto porque você tava fazendo bagunça?
Kaick – ah: eu acho que era... e também por causa que eu respondia MUITO... falava muita mentira... muita men... ((riu))
Ent. – só por que você falava mentira? O Projeto tem que te ensinar a falar a verdade?
Kaick – não... e também eu não sabia escrever direito... não sabia... é... ler... não ... sabia ler... mas NÃO direito... aí eu acho que é isso.
Ent. – agora você tá lendo melhor?
Kaick – é... tô escreveno... cê num viu o dia que eu escrevi a carta?

Figura10- Bilhete de Kaick. 17-08-05

Em sua narrativa, Kaick expõe os seus próprios sentimentos e os de sua mãe, na busca por um lugar no mercado formal de trabalho, registrado, de onde veio o desapontamento por ter sido reprovado na seleção que

“...foi assim... eu cheguei lá aí eu falei assim:: ó meu Deus... me ajuda a passar nessa prova... não sei o que lá mais... fiquei um tempão lá esperano... aí deu a hora de subir... aí... pra mim a minha mãe ia subir comigo... a minha

mãe não... nenhuma das mãe pôde subir... aí foi... eu fui subi sozinho... aí tô na hora de fazer a prova... eu tinha dúvida... aí eu perguntava... mesmo assim eu errei... errei umas três questão lá e a muié foi e não me deixou passar na prova...”

Ele havia me pedido “torce, reza³⁰ pra mim fessora” que eu vou fazer uma prova para um emprego. Mas acabou reprovado, porque o conteúdo de Ciências, História e Geografia, todos relacionados com a leitura, “era tudo difícil”. Depois disso, “eu só trabaiei de servente... de pintor”. A mãe “ficou triste”, mais “ela falou assim: ah... quê que custa? isso aí é só procê vê qual que é... da próxima aí nós consegue.”

Essa mãe diz muito mais por aquilo que não fala. Por certo ela não compreende que seu filho não conseguiu apropriar-se das habilidades decorrentes da leitura, que é direito dele, inclusive previsto em lei. Ele faz parte do contingente popular que foi atingido pela exclusão social do mercado capitalista. A mãe solidariza-se com o filho, ambos sofrem juntos, mas suas palavras denotam a responsabilidade de manter o objetivo de estimular o filho a não desistir e “continuar tentando”.

Depois de justificar suas faltas no Projeto, disse que enquanto faltava, fazia bicos de pedreiro e pintor. Ele retomou no depoimento seu projeto de vida, o trabalho registrado: “eu quero que... eu arrumo um emprego rápido pra mim ajudar minha mãe... meu pai... ser... operador de máquina... que nem meu pai... ter minhas coisa... ter minha casa... ((pausa)) e aí casar duma vez...”

Kaick sonha com o que é direito, de todo ser humano, de todo brasileiro: ter um bom emprego e constituir uma família, para isso ele precisa de um aprendizado mínimo. Entretanto, sua história escolar permite compreender a relação, via de regra má, da instituição escola com os usuários pobres.

E avaliou o quanto foi possível naquele ano, 2005, ele próprio organizar-se. Antes

“... minha mãe não agüentava eu... não... ó... eu enchia o saco... eu saía não voltava... ó... eu falava que ia tá... por exemplo... eu falava com ela que ia tá ali perto daquele negócio ali ((apontou um ponto da rua)) ela ia olhar... eu não tava... eu que não tava... aí agora eu tomei vergonha na cara... quando eu falo que eu tô ali... eu tô... mas quando eu falo que eu tô ali e quero sair pra outro lugar eu vou em casa e falo com ela... ô mãe... eu vou em tal lugar assim... assim... pode ir? ela vai e fala... se ela falar... ‘ah, não’... eu [não] vou e continuo lá... se ela falar... ‘pode’... eu vou...”

³⁰

A dimensão religiosa aparece para os participantes desta pesquisa no momento em que eles estão assumindo em mudar o curso de suas vida. Ela traz elementos muito fortes da família. Durante o texto aparece, várias vezes, a religião Pentecostal. Ela é diferenciada do que é a religião hegemônica, Católica. Porém, não é nosso objetivo fazer da Religião um braço da análise deste trabalho.

Depois de revelar-se no depoimento, Kaick conseguiu, aos poucos, falar da sua relação com sua mãe; falou também das suas fugas. Ele avaliou sua mudança e recordou-se de suas atitudes. Consciente de sua mudança, ele podia dizer daquilo que fazia e que tanto assustava aos professores e professoras da Escola “Doralice”:

“...porque antes eu era bagunceiro... ah:: xingava a professora... ameacei: os professor... é:... um monte de coisa... aí foi... o Leonardo foi e me deu o papel pra mim ir pro projeto... (...) ah: primeiro foi com o Leonardo... com Leonardo...(.) aí eu falei que ia matar ele e o fi dele... né?... aí ele foi e ficou calado... lá... depois chamou aquelas polícia de azul lá...”

Kaick relata que, no momento em que foi abordado pela “polícia de azul”, ele estava

“...lá na escola... aí eu fui e falei assim... fui e xinguei... fui e falei assim:: ô Leonardo... mas pra mim nós tava brincano... ele foi e ficou falano muito comigo... eu fiquei sem conversar com ele... aí depois me deu o papel [encaminhamento] eu voltei conversar com ele... aí foi até que o Silva veio botar moral ni mim... mas ni mim ele não bota moral... não... aí eu fui... fui e xinguei o guarda... e só...”

Quando lhe perguntei acerca das professoras e professores e de seus sentimentos em relação a eles, Kaick confirmou a narrativa da mãe:

“ah:: porque eles [os professores] é maior baba ovo dos menino lá e o que os menino fazia... todo mundo... os menino fazia errado e sobrava era pra mim... que antes eu é que fazia bagunça... aí... aí eu pegava e não aceitava não... vou ficar calado uma coisa que eu não fiz?... eu ficava... ficava resmungano aí eu tomei uma ocorrência...”

Mas depois das ocorrências, junto com a mãe, puderam relacionar a mudança do filho com sua participação nas oficinas do Projeto:

“eu sei que depois que ele foi pra lá... além dele sair da rua... né?... que eu acho que já foi um passo eNORme... só dele não tá na rua já é um passo eNORme... eu penso assim... depois que ele foi pra esse negócio do Projeto... que ele saiu da rua... não é porque eu to falando com cês direto... não... sinceridade mesmo... porque ele melhorou... olha procê ver: ele não tem psicólogo mais... ele não toma remédio... ele não toma remédio psiquiatra mais... cê entendeu?... ele não tá... eu não sei se na escola ele tá agressivo... alguma coisa... pelo menos não tá trazendo ocorrência... ocorrência ele não tá trazendo...”

A expectativa da mãe era de que dentro da escola o filho tivesse uma formação que não fosse aquela do mundo que ele conhecia, da rua. Ela relacionou a mudança de postura do filho com a entrada no Projeto e, conseqüentemente, seu melhor envolvimento com os conteúdos escolares.

7 – “Eu sei que isso entristece muito ele lá dentro... esse num saber ler”

(Dona Juliana, mãe de Luca)

Quando pedi para que Luca contasse suas lembranças de escola, ele falou do passado, mas de uma memória recente que coincidiu com a sua entrada, não no início do processo de escolarização, mas com sua entrada no Projeto. O que se fazia presente na memória de Luca era o vivido no grupo da alfabetização, porque, enquanto escola, aquele foi o espaço com o qual ele criou o sentimento de pertença. Aos doze anos, com a espontaneidade de criança, ele contou-me que no seu tempo de escola, ele vivia um tempo de espera. O seu contato com a escola ficou marcado pelo desejo de que na sua entrada para a escola foi

“... muito bom... legal... entrei na escola pra mim aprender... foi... foi... não tava aprendendo na escola também... não tava aprendendo... não tava fazendo as coisa também... eu queria muito aprender a ler... eu quis muito... muito mermo... queria aprender a ler faz muito... desde criança não... eu queria desde dez ano eu queria aprender a ler... eu senti que eu queria aprender a ler...”

Ele esperava aprender a ler desde que entrou para a escola e aos dez anos sentiu a necessidade dessa leitura que não chegava. Quando lhe perguntei sobre o que aconteceu na escola que fizera com que ainda não estivesse lendo, ele respondeu que lhe faltava “estudar muito e aprender as coisa na escola”. Luca esperava pela leitura, mas já havia incorporado a ideologia presente na fala do outro, a professora, que para ler precisava estudar muito e aprender as “coisa” da escola. Se interpretarmos as “coisa da escola” como a cultura escolar, perceberemos que Luca vivia a culpa por não ter apropriado da cultura da “leitura”.³¹

A apropriação da leitura no contexto familiar desse estudante era uma necessidade emergente. Sua mãe, faxineira da Igreja Universal, complementava a sua renda vendendo

³¹ “leitura” – conceito criado pelo professor Claudemir Belitane, da Universidade de São Paulo (2005) que pesquisou o processo de leitura e a escrita dos chamados alunos “resistentes”.

biscoitos na porta da escola, narrou o vivido pelo filho e explicou a importância que sua família atribui à leitura. Antes, porém, a depoente precisou ser ouvida, porque estava muito triste por ter sido agredida, dentro da Escola Doralice, por um aluno. Com os lábios feridos e inchados ela relatou o acontecido, no qual ela e o Luca foram agredidos:

“...ontem mesmo, na hora do acontecimento... esse aí ((referiu-se ao irmão de Luca)) veio e me chamou... eu té que errei... que eu tinha que ter chamado a coordenadoria... mais mãe... não tem tempo pra essas coisa... a hora que eu vi os menino lá fazendo maldade com ele eu tirei ele de lá... e fui e chamei a coordenadoria... ninguém sabe que eu fui tirar esse menino...foi o mesmo que encostou uma arma no Luca... foi e me deu esse soco na boca... a hora que eu tava tirano ele...”

Numa briga com três estudantes, a mãe de Luca interveio para tirá-lo dos socos que recebia e foi agredida fisicamente. Luca, além de ter sido agredido, foi ameaçado por um dos escolares com uma arma. A Escola “Doralice”, diante da gravidade do acontecimento, chamou a família dos envolvidos. O pai deles veio porque “a escola chamou o pai... né? Ele cabô de bater no Luca... bateu noutro menino... é um que faz tratamento com você também... de manhã... parece que ele não fala”.

O outro envolvido era o Davidson. Impressionada com o ciclo de agressões, ela contou que de tanto ver seus filhos “apanhando” de outros estudantes viu-se num dilema: “ele não sabe se defender... meus menino não sabe lutar... eu não ensinei isso pra eles... será que eu vou ter que ensinar a violência pros meus filhos? E conclui a reflexão revelando valores que preserva quando insiste na escolarização dos filhos: “como mãe eu faço... eu fico muito triste dele não saber ler e escrever... isso é uma coisa que me chateia muito... dele num saber ler... porque hoje se ele num saber ler nem escrever... como é que ele vai sobreviver?... o pai deles num liga... né?”

Dona Juliana descobriu quando Luca estava no “jardim”, por uma enfermeira, que ele mostrava “um probleminha... ele vibrava com as cores”. Depois

“... ela falou comigo... ‘não era melhor você passar com ele pelo neurologista?’... eu não dei muita importância ao que ela falou... e foi passano o tempo... quando foi o primeiro dia do pré... aí ele começou a fazer o pré... tava até pagano particular... aí ele não aprendia nada... aí a professora mandou um bilhete... me chamou... falou que ele tava teno dificuldade... se eu podia passar com ele no médico... pra saber o porquê daquela dificuldade que ele tava teno... aí eu passei... dê-de o pré que ele tem dificuldade... de não saber ler... não saber escrever... a neurologista falou comigo que ele ia ter que tomar um remédio... porque ele caiu com três dias de nascido...”

Com os poucos recursos, a então empregada doméstica, dona Juliana, investia na educação do filho, numa escola particular de Educação Infantil. Mas lá mesmo a professora percebeu que ele tinha dificuldade com a leitura e a escrita. Desse processo, Luca tornou-se um estudante com “dificuldade”. O que se poderia ter afirmado sobre os aspectos cognitivos dessa criança aos quatro anos de idade? Ele contava com todo um tempo pela frente, sobretudo, tempo para aprender. Essa questão nos remete a reflexão dos objetivos da Educação Infantil. O fato é que por não ter aprendido a ler nesse nível do ensino Luca ficou marcado e teve sua dificuldade, clinicamente comprovada, quando começou usar medicamentos. Dona Juliana parece ter construído a sua própria teoria acerca do insucesso do filho:

“...caiu com três dias de nascido... do colo... do colo... o pai chegou bêbado... e achou que ele tinha assim... ficou feliz... né? não foi culpa dele... ele tava tão feliz... mais tava drogado... ainda bem que ele caiu em cima do tapete... ele tava em pé... o pai dele em pé... deixou ele cair... Luca é até perfeito demais... só de não saber ler e escrever... então ele caiu com três dia de nascido... mais aquilo eu não levei ele no médico nem nada... passou...né? (...) a parte do pai dele parece que tem pessoas que tem problemas... também de mente... e da MINha parte... eu também tem sistema nervoso e problema de coração... minha mãe também... minha família... é hereditário...”

Influenciada pela linguagem escolar, pelo discurso da falta de aptidão em virtude dos distúrbios neurológicos ela justificou para si, o fracasso do filho. Evidentemente, dividiu esse problema com a escola, para quem apresentou relatório médico. E a ficha do aluno Luca ganhou uma marca bastante superficial: “atestado”. Quando ele entrou para o primeiro ano da escola municipal foi encaminhado para o acompanhamento psicológico. Eram fatos aceitos pela mãe, pois, desde os quatro anos Luca “toma remédio”. Nessa ocasião, quando procurou o médico, este lhe disse que Luca não precisava de um “encostamento”:

“...‘que ele precisava de mais...mais reFORço ... ele precisava de mais reforço... ele não precisava de um encostamento... ele ia aprender’ ... ele era um menino que ia aprender... mais ele precisava de mais ensinamento... que aprofundasse mais o ensinamento’... ”.

Na ocasião em que me concedeu essa entrevista, ela acabava de conversar com a neurologista, que lhe advertiu:

“... vamos esperar esse inzame [exame]... o caso do Luca... eu sei que não é um caso de aposentadoria... porque o Luca... o Luca mais cedo ou mais tarde ele vai aprender a ler e a escrever’... falei mais... oito ano já que eu espero... com paciência... com amor... mais não desisto...”

Ambos os diagnósticos profissionais apontavam para a necessidade de Luca ser envolvido por uma prática pedagógica significativa. Entretanto, sem a escuta dos agentes pedagógicos, Dona Juliana interpretou e construiu com suas palavras a sua explicação acerca do que acontecia com o filho:

“... agora na quinta série ele vai tomar muita bomba... né?... porque não podia dar bomba na criança... ele faz o tratamento e eles vão empurrando... todo ano eles vão empurrar ele... pro ce vê... sem saber ler sem saber escrever... isso é uma coisa que me chateia muito... dele não saber ler... porque hoje se ele não sabe ler e nem escrever... como é que ele vai sobreviver?”

Ela recordou-se da professora da escola anterior, que era “muito bacana, deu uma mãozona... ela foi a única” que teve interesse em “aprofundar a vida do Luca”. Era uma professora interessada na inclusão do aluno com deficiência, que dialogava e assistia Luca com atenção. A mãe de Luca identificou várias diferenças entre as duas professoras e as duas escolas municipais. Na primeira, viveu um período no qual ele cresceu muito. Em contrapartida, na Escola “Doralice”, onde

“... no final do ano... eles tem cinco folha de caderno só... pronta... o que me entristece... porque eu sou pai e mãe e corro atrás o tempo inteiro (...) a professora do cabelo curto e loirinha me falou... ‘o Luca é muito agressivo é um menino muito difícil... o Luca é um menino GROSSEIRO... o Luca judia das criança... ele é leVado ... um menino vioLENto”

Essa era a avaliação da docente “loirinha”, mas a mãe não reconhecia o filho nela e

“... eu du-videi... dessa professora, porque ninguém nunca chegou pra mim e falou que Luca é agressivo... ele é um menino muito íntimo... na escola... eles critica ele... ele sai do espírito... aí ele fica nervoso (...) eu fiquei... não eu falei... Senhor... isso aí o Senhor vai me perdoar eu du-vi-do dessa professora... eu estou em paz com o Luca... é... eu não vou passar a duvidar dos meus filhos... não vou passar... tá certo... que eles num vive na minha frente... cê sabe?... eu té confio... atrás de mim eles são a mesma coisa... porque eles erra... eles confessa... eu falei com ela... professora... muito me admiro... porque a senhora é a primeira pessoa que tá falano comigo... porque ninguém nunca reclamou que Luca é agressivo... comigo... nunca... a senhora é a primeira... ele sempre teve dificuldade... de não saber... mais disciplina?... nunca teve nada...”

O encontro face a face da mãe com a professora foi ocasionado uma colega de classe que constantemente criticava e zombava de Luca. A mãe lembrou-se de que já no primeiro

contato que teve com essa professora “loirinha” sentiu “alguma coisa nela... negativa”. Dona Juliana recorda o momento enquanto reproduz a fala da menina: “‘aquela ali é a MÃE do Luca’. Essa mesma menina que sempre malha ele... que eu fico vendendo biscoito na rua... não sei o que... não sei o que.” Insatisfeita não só com os apelidos, mas com as críticas direcionadas ao filho, a mãe de Luca faz uma leitura do discurso da professora e da crítica da menina de uma forma que é positiva, para sua interação com o filho Luca:

“(...) eu conto mais... ele é mais inteligente que o menor... ele é mais desenvolvido... ele me leva nos lugar... sim:... se eu mandar ele lá na Savassi agora... ele vai... UMA VEZ... ele me leva nos lugar... muitas vez eu esqueço... ele NÃO esquece... ele me leva... às vez eu pergunto de propósito... Luca é aqui?... ‘não mãe... é mais na frente’... pra vender o biscoito lá na Pampulha... ele me ensinou a andar... que às vez... eu esqueço o lugar... muitas vez eu esqueço... ele NÃO esquece... ele me leva ce vê que é só a parte escolar mesmo... às vez eu deixo esses biscoito pra ELE assar... ele assa tu-do di-rei-ti-nho e me entrega tudo na mão assadinho... tudo direitinho (...) eu fico triste com a parte go-ver-na-men-tal... que por ele ser um meNino que desde pequeno... ter uma carTEira ... uma carTEira por não saber ler e escrever?... muitas vezes ele fala comigo... ‘mãe... eu queria tanto saber ler e saber escrever’...”

Figura 11- Escrita de Luca, a esquerda livre; a direita com intervenção.23-05-05

Indignada com a educação oferecida pelo governo, decepcionada com a violência do ambiente escolar e inconformada com a representação que a professora construiu de Luca, ela revelou que preferia “tirar o filho da escola... e deixar ele só no Projeto”. Quando constatou que Luca estava se desenvolvendo ofereceu à coordenação do Projeto um retorno positivo. E, como uma mãe combativa, depois da entrada de Luca no Projeto, narrou ter mudado o enfrentamento diante da dificuldade do filho. A mãe negra de Luca misturou fé e coragem e como se tivesse algum dia, em sua terceira série primária inconclusa, ouvido falar das “palavras geradoras” e da metodologia de Paulo Freire (1981), passou, a partir da leitura de mundo do filho, a ensiná-lo a ler e a escrever.

A narrativa de Dona Juliana é longa, entretanto, permite-nos visualizar a mobilização a que essa mãe se dispôs e que muitas vezes não vemos numa ação docente:

“cê vê que mesmo... estudano... teno o tratamento... ele não desenvolveu... esse pouco tempo que ele tá fazeno o tratamento no Projeto... eu to gostano demais... ontem mesmo eu fui fazer o exercício... às vezes eu não tenho tempo de sentar com ele... num instantinho ele foi fazer as fra::se... ele fez as pala:bras... ele tem entusiASmo... ele tem querer... eu sei que isso entristece muito ele lá dentro... esse num saber ler... muitas vezes nós sentamos aqui... ((mostrou o banco da igreja)) ele quer ler a palavra... ele manda eu abri ((chorou)) ele manda eu abrir a palavra... quando eu leio em casa... eu falo pra ele... filho... muitas vez eu mudo a palavra e falo... filho eu estou leno a mesma ou eu mudei?... ele fala... ‘mãe você mudou’... olha pro ce vê o tanto que ele é intelligen:te... ‘você mudou a palavra mãe...não é a mesma que você tá leno pra mim... nos já estamos leno outra’... tão... é uma coisa muito triste... cê vê e isso já começa com a tristeza que o pai dele/ ... cê vai aprender... o Senhor vai ensinar meu filho ler... que ele quer ler a palavra... ele traz a palavra para a igreja... ele me dá a palavra pra ler... ele acompanha... o pastor fala ((fez postura de oração))... ‘agora é vinte e cinco...agora é vinte seis’... ele sabe os número... ele vai acompanhano aquilo... ele tem MUIto interesse... mui:to mui:to ((chorou))... ce vê que o tempo que eu tenho... eu pratico... eu falei... vamo estudar?... ele falou... ‘vamos mãe’... pega lá o caderno... ele tava bateno a roupa... nós dois fazeno exerci::cio... isso depois do projeto... nó:: aí as palavra... aquela letra bonita... as palavra... aí eu fiz as palavra lá... laranja... banana é livro... bíblia... e através daquelas palavras nós fomo fazeno as fras... ele já deu conta... eu fui soletrano... porque antigamente... mesmo soletrano... ele não sabia as palavra... hoje ele já sabe as letras... hoje ele já sabe as letras... ce vê que tem CINco anos que ele faz tratamento na Casinha Feliz... ele NÃO desenvolveu... mais ele fez as fras di-rei-ti-nho... aprendeu muito nesse projeto...”

Figura 12: Escrita de Luca em 07-12-05
“O senhor é meu pastor e nada me faltará. Salmo.”

8 – A curta escolarização de Lúcio

Em casa, Lúcio cria suas pequenas aves. Ele recicla latinhas de alumínio, que vende e compra com o dinheiro da venda painço para seus seis periquitos. Dona Luzia, mãe de Lúcio, descreve minuciosamente a forma como ela vê seu filho tratando de seus periquitos:

“ele mesmo vai lá e compra... vai e compra... coloca o funil na boca da garrafa... despe::ja e... se eu chego e vejo que os periquitos num foi cuida::do ... Lúcio... cê sente fo::me?... “sinto”... cê sente vontade de beber água lim::pa?... ‘sin::to’... eu falei... então por favor... os periquitos também têm vontade de tomar uma água limpa... o cocho não foi limpo... entendeu?... vontade de comer uma comida limpa... só tem casca lá porque se o painço já foi todo embora... como é que é?... cê vai esperar eu soltar os periquitos?... se você não cuidar eu vou soltar... foi esse o nosso trato... não foi eu cuidar... porque eu não cuido... não cuido... não cuido e eu Olho pra vê se ele tá cuidando... falo pra ele... se eu ver... tem dia que nem precisa... eu quando eu olho tem comida... tem tudo... mas às vezes eu acho que ele esquece... entendeu?... aí eu chego... olho... aí falo pra ele assim... Lúcio... cê sente fome?... cê sente vontade de beber água limpa?... então vai lá e troca a água que os periquito... a água deles tá suja... só tem... só tem CASca... dá pra ver que só tem casca... eles já comeram o que tinha que ser comido ali... tá na hora de você jogar fora no lixo... colocar nova comida... lavar a vasilha d’água também que inclusive tem fezes dos periquitos dentro da água...então faz favor de trocar... cê tem que trocar todo dia... aí ele vai lá e troca... quando ele ainda não fez... pego falo na HOra... eu falo com ele... SE o pessoal passar... né?... porque tem a fiscalização... SE passar Lúcio e se os seus periquitos tiver mal cuidado eles vão apreender os periquitos... e ainda vão dá uma multa pra gente.... se os periquito tiver sendo cuidado... eles não vão incomodar com o cuidado... cê vê que ele... ele... ele é um menino que obeDEce... cê fala com ele... ‘não... eu tô indo’... ele vai e faz... na HOra... entendeu?... e ele tem:: carinho pelos periquito... ele gos::ta dos periquito... porque senão ele falava assim... ‘vô lá cuidá não...se ela quiser soltar... que solte’... né?... mas ele vai na hora... cuida dos periquito MESmo”

Lúcio aos treze anos aprendeu com sua mãe, que se ele não cuidar dos periquitos, a fiscalização os recolhe. Então, seus periquitos não morrem de fome, sede, frio e têm o viveiro sempre limpo. Ele tem autonomia para cuidar dos periquitos porque compreende a importância de cuidar de animais domésticos no espaço urbano, assim ele compreende seu dever de cidadão. Não compreenderia as relações entre as pessoas da escola?

Dona Luzia cursou a sétima série, responsável pelos cinco filhos, admitiu não ter tempo para as “coisa de escola”. Ela explicou que, de fato, seu trabalho como diarista não lhe permitia o estreitamento com acontecidos escolares, mas recordou-se dos dois últimos chamados da coordenação

“nesse a::no ele... por duas vezes eu tive... eu fui chamada à escola... entendeu?... por problemas... parece que uma vez... eles alegaram que ele havia aGREDIdo ou torCIdo o braço de uma alu::na... entendeu?... ele negou:... lá na sala ele falou que não... que não torceu o braço da aluna... então eles me alegaram isso... foi... foi esse ano... entendeu?... ela [a professora] alegou que ele havia torcido o BRAço de uma aluna... aí... aí ele foi chamado lá::... na minha presença... né?... aí ele falou... antes até::... o fato aconteceu de uma maneira até meia estranha porque foi no final::... foi no final do ano?... ((pensou)) eu sei que tava per::to das fé::rias... eles entraram de fé::rias... nesse intervalo que eles tiveram de férias... a Bárbara encontrou essa menina que eles alegaram que ele havia torcido o braço dela... e a menina... com:: a Bárbara irmã dele... a menina negou... falou que ‘não’... que ele não torceu o braço de::la... eu falei engraça::do... e eu fui chamada à escola... só que com a entrada das férias foi depois::... que foi... que eu fui ser ouvida na escola... aí no dia lá eu falei o::lha... o Lúcio tá dizendo que não torceu e eu Tive contato com essa... tenho conta/... a gente teve contato com essa menina né?... minha filha encontrou com ela... e pra minha filha ela disse que não... que o Lúcio não torceu o braço dela... tão tem alGUma coisa aí que não tá batendo...”

A escola de Lúcio, que também é a de Diogo, parece ter sistematizado um princípio estigmatizante para os homens da “turmas-projeto” – “são meninos violentos”. E adotou para as questões de indisciplina surgidas com esses meninos, uma dinâmica que não varia: primeiramente, chama-se a mãe, depois promove uma conversa de cunho moral, que muito mais acusa do que busca alternativa e, por fim, com base no estereótipo de serem os meninos violentos, definem-lhes o papel. Mas a família de Lúcio, diferentemente das outras, consegue fazer uma outra leitura dos chamados escolares, por isso, a mãe insiste, ela falta do serviço e enfrenta a escola na contradição criada:

“...na hora ficou sem... sem nem... elas não chegaram a me dar uma explicação... entendeu?... concreta... porque parece que eu desarme-as na hora que eu falei que a... que a Bárbara tinha conversado com a menina e que a menina negou... que ele havia torcido o braço dela... aí elas... ‘ah:: mas o Lúcio... ele tem uns repente’... eu falei... NÃO... quanto a isso eu té concordo com vocês... o Lúcio realMENTe... ele é um menino que na mesma horinha mas QUALquer coisa que fizer com ele... ele é de se trans/... de se transformar sim e ficar nerVOso... entendeu?... pau/ posso... ‘ah::... mas às vezes é porque a senhora mima’... NÃO... não é que eu mimo... eu não acho que eu mimo o Lúcio... eu não TENho condições nem pra poder mimar o Lúcio... só entendo ele... eu tenho uma maneira de entender ele... pelo fato dele ser um... um filho BOM comigo... em casa ele... tudo que eu peço pra fazer ele faz::... entendeu?... é BOM de estudo... não me dá problema de estu::do... então esse fato... isso aí eu não posso dizer que... ele... ele tem esse comportamento em casa porque ele não tem (...) geralmente quando assim... ele tem o... a razão dele... se for agredido... né?... entendeu? (...) não... por isso que eu também... eu achei muito estranho o fato das professoras dizer que ele agreDIU a menina... entendeu?... e elas manDaram... ele negou... ele negou... ‘eu NÃO torci o braço da menina’... e a menina mesmo... como eu te disse... negou... não tor/... que eu ainda falei com elas... eu tô achando estranho... que o Lúcio não é de agredir... elas

fala/... ‘ah:: mas aqui ele TEM agredido’... eu falei... gen::te (...) ele respon::de... verbalmente eu sei que ele resPONde... mas esse problema de agressão... de agredir:... de avançar:... de bater... não... ele não faz esse tipo de coisa... ele é BEM aMÁvel... ele é BEM dó::cil... sabe?

Observemos dois dados importantes: 1) Lúcio é apontado pela mãe como um “bom” estudante; 2) a mãe é acusada de mimar o filho, que é tido por ela como uma pessoa “amável e dócil”. Repare-se que a idéia de “mimar” é apresentada pelas docentes talvez com uma intenção. Adiante veremos a conexão que o ambiente escolar faz quando considera ser Lúcio um filho mimado. Quando indagado acerca de como fora sua chegada na Escola “Doralice”, Lúcio virou o rosto e numa narrativa fragmentada, com voz embargada, revelou sua tristeza:

“um tempão... eu lembro quando eu:: ... eu não num cu/... nem sei dizer comé que eu consegui entrar na escola não... aí eu comecei acostumar... tipo assim... quando cê entra numa escola... cê fica com vergonha... os povo fica rino da sua ca::ra...tem gente que ri... no começo foi assim... quando eu ia lá pra lá... quando eu fui depois::... entrá na sala os outro começou a falá... os outro começou a falá... mais depois num era assim mais não... falava as coisa...”

Tudo indica que sua entrada na escola coincidiu com a percepção de estigmas relacionados com o seu físico, seus gestos e movimentos. Lúcio revelou poucas memórias de seus três anos de escola. Suas recordações mais marcantes relacionaram-se com o tempo presente da entrevista. Da Escola “Doralice”, sua melhor lembrança “foi o projeto ter aparecido”. Ele descreve a entrada no projeto, seu sentimento, as atividades significativas e sua saída da rua:

A entrada:

“acho que... quem me levou... não... primeiro foi assim... o primeiro dia... o primeiro dia que começou teve uma discussão lá na sala... tava a Anita e a fessora lá na sala falando... ‘ah: eu fiquei sabendo que tá tendo um projeto que não sei o que’... aí foi eu falei... eu fiquei lá fora escutando... eu falei... aí a Denise falou assim... não... quer dizer... a Anita falou assim... ‘ah:: tem brincadeira’... aí quando eu ouvi falar em brincadeira eu já fiquei todo animado... aí falou... excursão... é vídeo... aí foi eu comecei a falar... aí foi quando a fessora tava entrando no carro aí... da fessora lá... aí eu falei... fessora... é... é esse projeto é bom?... aí foi ela foi e falou assim... é bom sim”

E do sentimento de insegurança:

“aí foi e tudo começou foi com o Richard também... que o Richard começou a falar que é bom... aí foi a fessora... eu falei... ô fessora... eu não posso

entrar... não?... ela falou assim... ‘pode’... aí foi... o Richard foi e me levou... aí eu fiquei com vergonha quando eu cheguei lá na porta... que tava a Mar/... a Marli... a Indiara... foi e falou assim... ‘esses menino não é do projeto’... não... foi e eu... comecei a ficar envergonhado e virei assim pro portão... aí quando eu comecei... é... quando eu fui no segundo dia aí foi... ficou a mesma coisa aí quando eu fui na quinta-feira aí ficou mais ou menos... aí eles ficou discutino... discutino... aí quando passou a outra segunda-feira tava tudo normal...”

Quando Lúcio fala das atividades do projeto e da rua que ficou trás, é possível identificar que para ele a ocupação de lugares fora da escola foi a alternativa primeira, que encontrou para dar novo significado à sua busca pela socialização e pelo aprendizado:

- Lúcio – é... quando nós vai pro Centro Cultural nós faz um tantão de coisa... nós brinca lá...
- Amigo – cê lembra o dia que nós foi lá e desenhou?
- Ent. – ele tava junto?
- Lúcio – tava... ele é que desenhou uma planta lá... ficou chique pra caralho o vaso...
- Amigo – e as planta?
- Lúcio – antes... quando eu ficava com os menino aqui... eu só ficava na rua aqui... quando eu comecei saber que teve projeto eu comecei gostar... de lá... que nós... quando... quando nós vai pra algumas excursão... nós aprende um tantão de coisa... nós aprende sobre a nature::za... as música que os menino ensina pra nós...

Da oficina sobre o corpo negro, ele lembrou-se do cartaz:

- Lúcio – (...) eu coloquei é... é de racismo... que eu coloquei lá na porta da sala... branco... negro... aí fala... aí eu pus assim... respeitar os negros e os brancos porque cada um tem seu gosto de ser
- Ent. – e o quê sua professora falou do cartaz?
- Lúcio – não falou... mas quando eu cheguei lá na sala os menino de manhã rancou... na hora que eu vi tava tudo jogado no lixo
- Ent. – o quê que você sentiu?
- Lúcio – ah:: eu deixei pra lá... aí eu não falei nada... não... deixei pra lá
- Ent. – mas você achou ruim?
- Lúcio – ãn?... achei ((riu))
- Amigo – ah:: ele me contou... falou assim que... quase chorou... fessora

Ele diz de modo ambíguo que não gostou “do ‘Ana Terra’ e sua memória confirma: “nunca estudei no ‘Ana Terra’ não”. Foi com muita luta, após dois anos de espera, recordou a mãe, que conseguiu uma vaga para Lúcio na Escola “Ana Terra”. Ela perdeu o cadastro escolar:

“PRO ‘Doralice’ ele foi com... ele tá com treze... pro ‘Doralice’ ele foi com ONZE pra DOZE anos... ele chegou a estudar... ele chegou a estudar um ano aqui no... no... “Ana Terra”... mas não tava gostano... entendeu?... e o

rendimento dele tava MUITO ruim... reclamando demais:: da escola... é... não... de nove pra dez anos... que ele já entrou no meio do ano... não... ele não tinha ainda frequentado escola nenhuma... nem jardim... ele era assim... gostava de ficar desenhando dentro de casa... sabe?... a gente escrevia as coisa pra ele... ele copiava... ele já foi entrar... porque ele... quando nós viemos pra aqui... logo que eu mudei pra aqui... levou mais ou menos um ano e meio pra conseguir escola pra ele aqui... foi muito difícil de conseguir vaga... pelo fato de eu trabalhar fora... num era fácil conseguir vaga (...) aí eu falei: ah:: Lucas eu vou então conseguir ou... vou tentar conseguir lá no 'Doralice' procê... uma vaga no 'Doralice'... cê quer então?... porque sair da escola... cê não quer... ele falou... 'eu não quero sair e ficar sem estudar... eu quero continuar... só que eu quero que a senhora me tira de lá... não quero continuar estudando lá'((referia-se à Escola 'Ana Terra'))... aí eu falei... então... segura as ponta até eu conseguir a vaga (...) não cheguei a questionar a escola porque que ele tava reclaMANdo... não... entendeu?... ele só falava assim... 'ah::... mãe não quero ir... é muito desorganizado lá... não quero continuar... não'... eu peguei e falei tá bem... uai... então cê vai continuar pelo menos até eu conseguir vaga procê lá no 'Doralice'? (...) foi pro 'Doralice'... não... ele já tem dois anos de 'Doralice' (...) esse ano... fez dois anos?... ele foi pra lá em dois mil e três dois mil e três ... no início de dois mil e três que ele foi pra lá... ele estudou lá dois mil e três... dois mil e quatro (...) na época é... eu fiz matrícula dele pro segundo... agora eu não me LEMbro se ele foi enturmado MESmo no segundo... entendeu?... porque na época a vaga que eu consegui pra ele foi pro segundo ano... porque o... o... o primeiro ano ele já tinha praticamente concluído aqui no... eles fizeram um teste pra ver se ele poderia se... né?... ia... ocupar a vaga do segundo ano... aí ele ficou ocupando a vaga do segundo ano... agora ele tá na quinta..."

Ela não entendia porque ele estando na quinta série, manifestou recusa e desinteresse diante do livro de História, da mesma série, que recebera de presente do seu patrão:

"Ronaldo falou com ele assim... "ô Lucio... cê gosta de lê?"... aí deu pra ele um livro de hisTÓria... ((riu)) mas foi desses grandes... eu pensei comigo... nossa danou tudo... não vai querer... mesmo... não vai gostar ((riu)) aí ele virou pro doutor Ronaldo e falou assim... ele deu uma olhada assim ((de desânimo))... sabe?... eu acho que ele tava procurando alguma coisa que fosse peQUena pra ele ler... mas como só tinha...muito grande (...) o Arnaldo virou e falou assim... "ô Lúcio... cê não gostou do livro que eu te dei?"... ele virou e falou assim... "ah... só tem coisas grandes"

Mas tal recusa não interferiu no conceito de ele ser o filho mais inteligente e autônomo com as tarefas de escola. Relacionava o fato com sua postura de ser uma mãe que:

"...não sou de baTER nem de castigar... eu sou mais de falar... acho que por... pelo fato dele SER estudioso... sabe?... eu não gosto muito de ir com agressão com ele... nem bater... nem nada... porque o Lúcio... ele é um menino muito amoroso comigo... né?... e::... é BOM de estudo... eu não tive esse prazer com nenhum dos outros filhos... cê entende?... os outros nenhum quiseram ter esse... essa vonTade de estudar... aquela coisa BOA de escola

do Lúcio... e o Lúcio TEM assim... aquela BOA vontade de ir pra escola... independente de tá em casa ou não... o horário da escola pra ele é sagrado”

Já na avaliação, docentes consideravam a socialização de Lúcio equivalente àquela dos estudantes das “turmas-projeto”. A contradição estava presente nessa consideração. Se para sua professora ele se encontrava com um bom nível de conhecimento, o que estaria por detrás da sua atitude quando o encaminhou ao Projeto?

“o Lúcio já sabe ler... já sabe escrever... é... sabe ler... sabe escrever... se eu ditar qualquer palavra lá e pedir e tudo ele sabe... esse não é o problema do Lúcio... não (...) ele sempre foi esse menino assim mesmo... desse jeito assim miMAdo... né?... parece que a mãe dele tá sempre fazendo as vontades DEle... ele tem uns periquito em casa que eles toma conta e não sei que lá:... umas coisa assim... sabe?... e... e ele é... ele... ele tem na mãe uma pessoa que... parece um ser assim MÁgico e tal... e tem muita identificação com a mãe e vem esse problema também da homossexualidade... parece... que ele... ele entrosa muito com o GuiLHERme que é um menino da sala e ele quer fazer TUdo com o Guilherme... tudo que o Guilherme vai fazer... tudo ele aCOlhe e tal... se ele tem dois pirulitos ele divide um com o Guilherme... entendeu?... então ele tem muito isso assim... mania de tá protegendo os HOMens da sala... tem essa proteção com o macho... né?... e (...) em termos de leitura ele não... não precisa... ele já sabe ler... e já sabe escrever... entendeu?... isso aí não precisa... ele precisa de uma ajuda eMOcional pra essa questão da identificação DEle e tal... isso que ele... emocional... é isso... teria que ter alguém que o ouvisse ou até mesmo alguma psicóloga que pudesse ajudá-lo nessa questão emocional... porque ele também não tem o pai perto... né?... a falta da paternidade entre eles é o LANce da coisa... né?... o GRANde lance... é o problema do Willian também... o Richard já é a mãe... mas... o Jéferson Diogo é o problema do pai (...) eu acho que o Lúcio... o que a gente precisa dele melhorar é a socialização com as outras pessoas... mais aceitação dos outros... eu acho que isso a gente precisa porque ele é assim muito enCREnquinha... eu acho que ele precisa aceitar melhor as pessoas e ter uma convivência melhor... e ele eu acho que precisa de uma ajuda emocional... mesmo... assim de uma pessoa que pudesse sentar... ouví-lo pra chegar assim... pra tirar algumas conclusões pra ele...”

Ele não seria capaz de chegar às suas próprias conclusões? Lúcio “já sabe ler... já saber escrever”, entretanto, a professora o encaminha para o projeto de recuperação porque era o “encrenquinha”, cujo costume era “proteger os homens da sala”. Ele precisava socializar e aceitar os outros, repensar a própria identificação e mudar os seus traços.

Goffman (1988) adverte que todos os exemplos de estigma estão nas relações sociológicas. Um indivíduo que facilmente poderia ter sido aceito na relação social cotidiana possui “um traço” que lhe tira o direito de atenção e lhe destroem as possibilidades de valorização de suas outras qualidades (p. 14).

Logo, vale questionar: a professora enviou Lúcio para as oficinas de um projeto, cujo grupo pretendia a alfabetização, para tornar-se homem? Queria salvá-lo do sofrimento de ser homossexual? Se essa criança pertencesse à classe média, suas professoras teriam agido da mesma forma? Parece-me que a homossexualidade em jovens pobres e negros no contexto de uma escola de bairro pobre tende a ser vigiada, punida e redimida pela professora. Encontrei, em estudo anterior (Ziviani, 2003, p. 125), num contexto de pobreza e violência, uma professora que estava preocupada com um de seus estudantes, de oito anos, que aos seus olhos “parecia gay”. Na concepção daquela professora os gays sofrem e ela queria “salvar-lhe a vida”. O que existe na escola, diz Louro (2000, p. 70), é uma tentativa de aniquilar dos corpos todos “os sinais, gestos, desejos e comportamento evitando situar o sujeito num lugar marcado”. Tais marcas referem-se às situações significativas vividas no interior da escola com colegas e com professores e professoras.

Com uma linguagem aparentemente sem coerência, Lúcio parece não conseguir narrar o que passou nas duas escolas, mas ele revela uma sensibilidade aprendida, que por certo resultou da discriminação e do preconceito sofridos. Recorda e associa a sua percepção a fatos estigmatizantes que se relacionam com a prática desenvolvida na escola, com uma postura docente negligente. Ele, ajudado pelo companheiro de escola, descreve a Escola “Doralice” como uma escola onde o preparo docente não permite a qualidade das interações e exclui tanto estudantes negros quanto estudantes com alguma deficiência:

Lúcio – ah:: a escola é boa só que o ruim que tem que melhorar que os menino que anda tudo lá... bandido... quebra... tem que ser uma escola me/... uma escola muito melhor muito respeitAda... que uns fala assim: “ah:: seu maCAco... ah:: seu...” fala isso ((riu))... com os menino lá:: umas escama os menino lá que... que é doente ((riu)) bate nos menino que é doente... faz sacanagem... tem um menino da sala dele aqui ((apontou o colega)) que chama Ramiro os menino fica fazendo covardia com ele... ((referiu-se a um estudante com Síndrome de Down)) empurra o menino prá lá e pra cá:: ah:: empurra ele... apela... aí tem umas [professoras] que num vê e num fala... não... tem uma professora lá que nem liga... a fessora

Amigo – [lá na minha sala lá... os menino bate nele lá... a professora manda eles sair... aí as coordenação não faz nada... nem corrência nos menino... nem nada

Lúcio – deixa o menino sofreno lá

Amigo – ele tipo é mei doido... mais eu acho que ele é capaz de fazer alguma coisa

Figura 13- A escrita de Lúcio no parque. 11-08-05

9 – Apelidos, melhor não nomeá-los

“...foi em mês de MARço... o início do ano já tinha começado... eu tava retornando do CAPE (Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação) obrigatoriamente pra escola... então eu cheguei totalmente de paraca... pára-quedas nessa sala... era uma sala totalmente é::... reduZida... proJEto entre aspas... né?... porque eu não tinha percebido... e os meninos já tinham mudado de várias salas (...) tinham meninos de idades diferentes com histórias de vidas assim... daquelas mais complicadas... e o Richard era um dos meninos... como eles se batiam mui::to... Denise... se batiam o tempo todo assim... se engalfiNHAvam assim... a linguagem deles era a linguagem da porrada... né?... aí eu falei assim... bom... eu tenho que fazer alguma coisa... não... ANtes disso... quando eu peguei essa turma me falaram... ‘a turma é aquela ali’... ela ficava no CANto... aqui perto da... daquele mastro... da... da bandeira... no cantinho... na hora de formar a de manhã... cê sabe que aqui forma de manhã [a fila] no pátio né?... falei... cadê a turma?... ‘aquela lá Amanda’... mais cadê?... aí eu custei ver os meninos sabe?... uns dois três

dias eu fiquei ali com os meninos mais depois eu botei os meninos no MEIO do pátio... eu fiquei com os menino... aquilo ali... todo mundo fez assim ((dramatizou espanto))... e eu ficava isolada porque a professora que era meu apoio na medida do possível era a Adriane... a coordenadora (...) aí... aí eu fui percebendo... essa sala aqui sou eu e eu... né? ... aí eu falei... como eu percebi que eles se batiam muito e que a auto-estima deles era lá em baixo eu falei assim... bom... eu tenho que reerguer essa turma... então eu LARGUEI um POUco a questão da alfabetização e letramento... assim... eu deixei em segundo plano MESmo... eu falei assim... eu vou coNHEcer esses meninos... eu vou... fazer com que pelo menos a gente se... se respeite... aí eu comecei a levar pra ca/... pra... pra casa... ó o ato falho ((risos)) eu comecei a levar pra SALa... TUDO que eu achava legal com relação a relacionamento aqui dentro da escola e a eles próprios... aí eu comecei a fazer várias dinâmicas... eu acredito muito no trabalho com a COR ... aí comecei... na sa::la fazia... primeira coisa a gente fazia uma oração porque a questão da... do CLIma... da enerGIa era muito peSAda... muito peSAda... porque eu tenho um... um... eu acredito muito na... na... no lado espiritual... eu acho que a gente... a gente professor não é iMUne disso... entendeu?... desse lado... do outro lado nosso... das energias... não é só valores éticos... é... preconceitos que a gente leva... não... a gente leva também as nossas energias... então aquilo tava dando um choque... eu percebi que tava... os meninos me sugan::do... eu falei... bom... aquilo ali não tá legal... aí a gente fazia um trabalho com o corpo... como é que era?... a gente chegava... de manhã... eu já sabia... eles já tavam acalmando... aí eu falava... cês vão fechar os olhos... a gente vai imaginar a sala toda cor de ROsa... porque eu acho que rosa é uma cor legal... a cor do amor... essa cor rosa vai passar pelas paredes... a luz vai ficar rosa... vai sair uma rosa de... dentro de você... essas... essas... essas luzes vão encontrar... e isso começou a mexer... e aí eu trabalhava o azul... eu trabalhava o lilás... isso começou a mexer... eu colocava música... uma música muito importante pra gente foi a música do Beto Guedes... o Sal da Terra... que trata realmente dessa questão... né?... de lidar... de dividir o pão... de aprender a se respeitar... e os meninos começaram a melhorar... em TERmos... eles se batiam mas diminuiu consideravelmente... uma das dinâmicas que a gente fez... um dia... que era o seguinte... os meninos tinham que fechar os o::lhos e::... uma foi no fundo do mar... eles iam no fundo do mar e fechavam os olhos e viam o quê que tavam vendo... entravam em gruta e tal... mas uma que... relacionada ao Richard que foi o seguinte... é... os meninos tinham que fechar os olhos... ficar calmo... a gente criou um clima primeiro com música... então tá... e com os olhos fechados eles iam imaginar uma ROsa... né?... e aí... deTAlhe essa rosa vinha com espinho ou não... né?... isso era uma outra coisa... e eles fecharam os olhos... iam receber uma rosa e depois a gente ia falar... mas eu não avisa::va que depois eles iam falar... não... aí fez e tal... todo mundo fez... e o Richard sempre muito SÉrio... ele nunca falava muito... né?... pra mim... pra mim OUvir a voz do Richard eu tinha que estimular ele sempre... NUNca foi menino... daqueles menino... “ah:: ... ele não me dá trabalho nenhum”... mas me dava um trabalho ao contrário... né?... a preocupação por ele ser TÃO calado numa turma TÃO agitada... onde era o salve-se quem puder... quem sabia se gritar e bater... né?... e ele ficava muito recolhido... na dele... é... os meninos mexiam com ele... às vezes... mas ele num... manifestava... não... era uma incógnita mesmo... aTÉ o dia que o Richard soltou aqui nessa dinâmica... quem... quem recebeu... de quem ele recebeu a rosa?... era da mãe dele... e a mãe dele era falecida... né?... NESSE momento foi um choque pra mim também... eu tomei o maior TAPa... eu falei... nó:: pra que caminho eu tô enveredando a minha prática... né? ...mas eu falei assim...

olha... eu já tô entrando num caminho que não é o meu... eu tinha que dar um suporte pra ele ali... entendeu? (...) aí realmente eu tentei readaptar um pouco as minhas dinâmicas... eu comecei a jogar um pouco mais leve... ao mesmo tempo eu me senti num pesar danado porque eu vi que ele aBRIU... a partir disso eu comecei a investigar o quê que era... a mãe dele... como é que era a relação... aí eles tinham me falado... uma professora não sei mais acho que ela nem tá aqui mais... ou se foi a própria Adriane que me contou... a mãe dele era falecida... ele tinha outros irmãos... inclusive a irmã dele estuda aqui à tarde... a cara dele... que o pai tomava conta... que tomava conta direitinho mas que parece que a morte da mãe foi um CHOQUE na vida dele... entendeu?... foi um marco a morte da... da... da mãe na vida dele... e isso meXEU com ele... né?... e eu acho que o Richard... né?... essa questão da mãe dele tem que faLAR... tem que saIR... como ele não falou... ele engoLIU... e o fato dele ter engoLido ele... né?... se fechou... ah:: a língua é TOda presa... é tudo que se envolve a linguagem... ele... ele era pré-silábico... silábico...”

A professora Amanda, negra, reviveu o trabalho solitário que fizera com a “turma-projeto” de Richard, por meio de uma dinâmica. Recordou-se de dados positivos como a “letra bonita”, a organização e o capricho desse estudante. Ela descreveu com precisão o tratamento preconceituoso que docentes conferiam a essa “turma-projeto”, que era diminuída pelo ambiente da escola e recordou que Richard, tímido desde pequeno, era o “calado de uma turma agitada”. Ela parece ter se envolvido de fato com as questões desses estudantes e, conseqüentemente, pautou seu trabalho na auto-estima e no desenvolvimento deles enquanto pessoas humanas através de teatros, dinâmicas variadas, etc. Embora fizesse um investimento na capacidade pessoal de cada um deles, a mesma professora revelou a sua contradição, a descrença na família de seus educandos:

“... esse Projeto Felicidade incluía essas dinâmicas... que era isso... levantar a auto-estima... o projeto felicidade... ele tinha até a cor rosa... tudo o que eu fazia era em rosa... DENtro do projeto felicidade um dia a gente foi ver o filme ‘O Rei Leão’ porque eu acho que tinha a questão da família... porque as famílias eram TODas desestruturadas e eu sabia disso... marcou MUIta a relação do le/... dos leões... aí a gente foi pesquisar os leões... a gente tentou visitar os leões aí no zoológico mas aí eles não conseguiram... mandaram fitas... a gente começou a... o meio deles... a África... a gente começou a estudar muita coisa sobre o leão...”

A recordação de Richard encontrou-se com a recordação da professora Amanda. As atividades citadas pela professora foram evocadas por ele como agradáveis acontecidos de sua vida escolar. Ele recordou-se da peça de teatro do Rei Leão e, sobretudo, das medalhas que lhe premiavam pelo seu silêncio na sala de aula:

“... cada um tinha que fazer uma tarefa... uma tarefa bem:: difí::cil... que ter/... res/... tinha respeito... cada coi/... cada... cada... cada tarefa que cê ia cum/... que tava cumprida... cê ganhava uma estelinha que ela [tinha o] significado... MUITO BOM... também eles (...) é... tarefa... tinha que respeitar as professora e ficar quieto dentro de sala... todo mundo ficava quieto dentro de sala... quem ganhou da... da competição foi eu:: que tinha mais medalha... que tinha mais estelinha... quem tinha mais estelinha ganhava uma medalha... de resPElto... compiENsão... carinho e coRAção... e tinha... a medalha sinificava respeito... carinho.. compiensão... amor... harmonia e coração... todo mundo e... e amizade (...)aí eu ganhei as duas vez a medalha... aí elas gostavam de... as professoras que dava aula pra nós gostava de nós porque:: alguns dias nós fazia bagunça e outros dias nós nunca fazia bagunça... um dia sim... outro dia não fazia bagunça era sem::pe assim... tanqüi::lo... sempe assim... não... tinha vez que fazia bagunça demais:: e outos ficava quieto... como eu ficava quieto... e outas pessoa ficava fazendo bagunça pra dedéu mesmo”

A disposição das palavras e a lógica das frases mostram que o depoente vivera de modo limitado o exercício da linguagem. Das atividades da escola do presente, ele se lembrou daquelas que envolviam, em especial, a alimentação, parecendo dizer da necessidade de encontrar uma boa merenda durante a permanência escolar e narrou também, em detalhes, o passeio de sua “turma-projeto” à praia. Daquele passeio, no qual certamente poderia ter prevalecido a aprendizagem e a vivência da novidade, ele voltou “triste” porque lembrou-se de um ocorrido – que feria a sua identidade moral – e lhe deixou um grande embaraço. Ele se recordou da entrada e da acolhida no grupo de alfabetização, onde estava desde 2004. Na sala de aula, ele convivia com conflitos, devido aos apelidos que recebia:

“falano de sala de aula todo mundo gosta de mim... MAIS ou menos... né?... tem alguns que coloca apelido ni mim... eu não gosto desse apelido... tem otos que fica me zoano mas também gosta de mim... né... todo mundo lá daquelas... todo mundo da sala gosta de mim... sala catorze...”

Figura 14 – Escrita de Richard, com correção posterior. 23-05-05

Sua narrativa revela felicidade de participar do projeto, embora afirme ter ali convivido com apelidos indesejados, tanto fora como dentro da sala de aula, mas não os nomeou, talvez em função do sofrimento que tais apelidos lhe traziam. Logo, compreendemos a razão de ele confirmar a existência de apelidos sem, contudo querer revivificá-los. Comentou a intervenção do professor Leonardo diante dos apelidos. No projeto desde 2004,

“sempe voltava pra casa... eu voltava mais feliz e mais () aí depois quando eu... ai esses dia... eu tava mais:: feliz que todo mundo... mais feliz que todo mundo... aí depois passava os dias... alguns meses... agora eu estou no pojeto... num outo pojeto que é mais... agora esse aqui é um pouquinho... de... ingual que o outo mas diferente... é bonito e o outo era... não... bonito... não... era LEgal... o outo era o mesmo que esse mais diferente... agora tem a Mariana e o Leonardo também... e a Rose do mesmo jeito e a Denise também... eu vou... aí... tem meninas... alguns dia que as meninas gostam de zoar lá... mas eu também como o Leonardo fala.... “nunca dá bola... esquece isso pra lá que o apelido nunca vai pegar...”

Os poucos dados sobre seus nove anos, quando foi estudante da professora Amanda, os apelidos recebidos, as chacotas a que esteve exposto, as memórias da adolescência constituíram os dados de sua vivência na escola. Parece ter vivido uma infância difícil, por isso pareceu melhor pouco rememorá-la. Na última frase, quase sem elementos sintáticos, o entrevistado revela tal dificuldade: “Denise não... não tá [estou] conseguindo me lembrar da infância minha... acabou”.

A memória do pai justificou e iluminou o “não lembrado” pelo filho como infância na escola. Ao lado do irmão mais jovem, ele confirmou que o Richard:

Na escola:

“na escola to-toda vida... ele deu trabalho assim porque:: num sei::... é:: não aprendi:a as vez... ele queria ir pra escola... mas só mesmo pra brincá... estudá é pouco... ele brincava... negó/ dê mais... ele queria ir mais pra brincá... agora estudá?... é:: inda mais estudá (...) ele toda vida é:: desse jeito (...) o problema dele MAIS... acho que na época... que ele perdeu a mãe dele é:: eu quais não tive tempo... pra ês... tinha que trabalhá... né?... isso e:: deixava ês também lá nessa escolinha... pessoal do São Vicente de Paula que arrumou pra mim... deixava ele nessa escolinha... eles lá chegava tar::de... porque eu ia buscar ês... então acho que... como diz... ao mesmo tempo que ês perdeu a mãe dê... sentia a minha... minha ausência... no caso do lado dê tamém... né?”

Em casa:

“é igual aquilo que eu falei no início é::... a pouco tempo atrás... qualquer coisa que tinha... ele não falava comigo... falava nada comigo... ele tinha que sentá perto de mim pra falá comigo... ((pausa)) inclusive o outro tamém pequeninim... até hoje falava comigo... agora que eu tô brigano com ele pra podê falá comigo... de LONGe... falá guitano... solTAR a VOZ... FAlá ((risos)) antigamente e:: eu não gostava que a pessoa... se dentro de casa tivesse conversano assim... TODO MUNDO conversano... ninguém sabia quem ia educar... isso é principalmente isso é BOM... e ao mesmo tempo é ruim... porque toda vida eu tenho isso comigo que meu pai era assim... se eu se é:: se eu falasse mais alto que meu pai... ((risos)) meu pai... meu pai... meu pai já:: já me xingava tudo... que me batê mesmo ele só me bateu uma vez... me xingava e tudo... não gostava e isso eu comecei a passar pra ele... depois vi que eu TAVA fazeno coisa errada... é bom que é educado... mais ao mesmo tempo... é bom que ele:: fica preso... pessoa fica preso...”

Sobre a vida cognitiva de Richard, o pai narrou a tentativa de ajudá-lo a sair do atraso no qual estava. Constatou que ele entrara na escola com menos de sete e já estava com quinze anos, mas continuava “a mesma coisa”. O tom da narrativa é o de quem sente a desigualdade promovida pelo atendimento escolar, mas também o de quem compreende que, enquanto família, ele cumpria com o dever de encaminhar e manter o filho na escola:

“... eu PAREI... mas antes eu pegava muito no pé dele... pra ver se ele aprendia... ele chorava... té que fim... larguei pra lá... deixei ele a vontade... as vez quando ele me pede... fico deixano ele a vontade só pra mim ver... o quê que ele quer... té onde ele quer ir (...) o Richard já era pra tá fazeno o segundo grau... era prele tá fazeno... ele vai fazer quinze [anos]... isso depende muito do raciocínio da pessoa... da cabeça (...) ela [a mãe] morreu em noventa e sete... quer dizê... ele tinha sete ano... então eu acho que isso tudo inFLUIU para ele tá:: dentro da escola... ele começou cedo... eu coloquei ele cedo no jardim... do jardim ele passou pra escola... tamém... é escola da prefeitura tamém... é:: municipal... né... e:: quer dizer... hoje já era pra ele tá fazeno o segundo grau já... eu té tenho:: conhecido meu... já tá com quê?... catorze ano quê?... vai fazer catorze ano... já tá fazeno o segundo grau... fazeno o primeiro ano do segundo grau... eu tô fazeno como eu posso ... fiz o que eu posso ... e entendeu?... e faço pra ele ... de certa forma eu tenho MUITO ciúme deles ... tem MUITO medo dês caí na mão de pessoa errada...”

O Senhor Doraci, pai de Richard, se recorda de que, do lugar de pobre, mas responsável, ele fez o que estava ao seu alcance para educação e proteção dos filhos. Ele lembra que a única vez que lhe advertiram sobre aspecto cognitivo do filho, isso fora feito pela Amanda. Ou seja, é provável que não tenha chegado a ele qualquer outra advertência ou preocupação vinda de outra agente pedagógica:

“NÃO... NÃO... nunca chegou... té teve uma vez... que a:: teve uma professora que mandou falá comigo que era pra mim podê pegar mais no pé dele... colocar ele pra lê mais... porque ele já tava com dificuldade pra lê... SÓ ESSA professora... eu me lembro... não lembro o nome da professora era uma professora morena... isso eu me lembro... que eu conversei com ela... e ela me falou depois aí... não teve mais NAda...”

Por ser estudante de “turma-projeto”, em geral atendida por alta rotatividade de docentes, encontrar “só essa professora”, a Amanda, preocupada em dividir com a família a situação cognitiva do filho, sugere o descaso com a história de sujeitos como os participantes dessa investigação. Por outro lado, o Senhor Doraci receava indagar sobre o filho “porque às vez... e eu temo de pessoas falá... de algumas pessoas falá... que era o Richard... que tava fazeno aquele negócio... aí então eu nem perguntava”.

A situação cognitiva de filhos de família de origem humilde e de fala simples parece, de fato, não fazer diferença para a escola. A escola adota para tais famílias a política da negligência, mesmo que involuntariamente. Mas nesse caso a instituição, comprovadamente, oprimia esse adolescente silenciando-o cada vez mais.

Muitas vezes, nós adultos não suportamos permanecer algumas horas num ambiente que nos oprime. Imaginemos o que seria viver no ambiente de opressão da fala, onde se recebe apelidos desagradáveis, não por algumas horas, mas sim por mais de sete anos? Em situações como essa, é razoável questionar se o prejuízo “psicológico” do sujeito não é grande demais. Richard tornou-se cada vez mais silencioso. Por outro lado, quando ele resolvia falar podia criar situações como a que o pai narrou com a voz embargada pela tristeza:

“a única coisa que ficou... até hoje e sempre é ainda... é porque às vezes... igual essas brigas que acontece... né?... às vezes ele num mexe com ninguém... os meninos vem e:: MEXE com ele... e tal... ês mexe com ele... aí ele vai falá... as professoras fala... no caso a professora fala ‘QUE É ELE’... professora da coordenação num sei quem que é...fala “QUE É ELE” que tá fazeno aquilo... professora da coordenação... eu já vim aqui... já discuti aqui várias vez... da última vez que eu tive aqui... a mãe de um dos menino foi me pediu perdão na frente da:: não sei se é diretora ou vice-diretora... na época... ela chegou a pegá a ocorrência e ia registrar a ocorrência... eu num quis nem registrar a ocorrência... porque a dona falou... ‘não... pó deixar... realmente meu filho errou... e tava junto com o dele’”

Os fatos arrolados vão constatando que o medo do Senhor Doraci de encontrar-se com educadoras do filho era radicado na não escuta docente. Foi num contexto hostil, de interdição da linguagem, que o pai encontrou uma diretora que não lhe permitiu sequer “passar na frente da sala de aula” e “de longe acompanhar” o filho estudante. Assim, afastou-se da escola e

guardou para si o inconveniente, por esses anos todos, como que se à espera do momento de indignar-se:

“eu falo direto... ISSO aqui... na época que ele veio pra cá... tinha uma outra diretora aqui... na época é:: ela e::ra... até hoje eu sou pegado a ele... mais só que antes era mui-to mais ainda... devido a mãe dele ter se afastado... às vezes... época em que eu tava atoa eu queria vim... na escola... quando ês dentro da sala de aula... acompanhar... de longe passar e oiá... e vê qual é o comportamento dele dentro da sala de aula... a diretora NÃO deixava... NÃO deixou... inclusive eu fiquei com raiva aqui da escola... por causa disso... eu pedi... eu falava com ela... eu NÃO VOU conversá com ele... não vou atrapaia... só quero só passar na frente da sala de aula... só pra mim vê... o comportamento dele... falou... “NÃO PODE... o senhor só pode vim aqui... a hora que mandá chamá o senhor”... aí se afastei uns tempo... sem vim na escola... só escrevi bilhete... só vinha na hora que mandava me chamar... inclusive té hoje... tô vino só a hora que me chama tamém... aí ele:: acho que aquilo ficou assim... né?... trouxe [meu filho para as aulas] mas vinha... ficava aqui fora com ele depois... ia embora... vinha com eles trazer eles (...) é:: aí a diretora falou que NÃO PODIA... SÓ a hora que chamasse mesmo... que se eu passasse na porta da sala de aula... a diretora falou comigo... que eu atrapalhava ele... dentro da sala de aula... falei... não num atraPALha NÃO... eu quero só passar pra vê qual... como ele tá dentro da sala de aula... não vou conversá com ele... não vou chamá e nem nada... só passá memo... só OLHÁ... ela falou que não podia”

Diante da coibição, criou-se ao longo dos anos um distanciamento entre família e escola. E, ainda que o Senhor Doraci tivesse, na condição de ex-aluno e pai de estudante, o desejo de contribuir e participar, ele não mais o fazia. Como pedreiro, estava desempregado, cursou na Escola “Doralice” até a sexta série do Ensino Fundamental, era militante filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e foi o único dos pais que se indignou com os apelidos recebidos pelo filho no ambiente escolar, embora também não os tenha nomeado. Ele poderia ter sido ouvido e vejamos a contribuição que ele daria:

“me parece que esse Diogo... inclusive ele vai lem casa... chama ele lá em casa diREto... só que teve um dia que eu vi ele chamando ele [Richard] por alguma coisa... lá na rua lá... que ele não GOSTA... eu também não aceito... eu é:: sempre eu ensinei pra ês toda VIDA... foi O QUÊ?... a pessoa tem nome... tem que chamar pelo nome... num TEM apeLIDO pessoa... isso eu nunca gostei... isso eu tenho comigo desde o meu pai... isso eu passei pra ês... sempre eu tô passano pra ês... isso eu não aceito... tamém não aceito que o zoutro faiz a mesma coisa... e se menino chamou ele de uma coisa lá... que ele NÃO gosta... ih:: ((risos)) ele ficou nervoso... por isso... que eu tava doido quereno pra mudá ele da escola... por causa desse desses problema... que tá tendo... MESmo que eu tenha que pagá a passagem prele estudá noutra escola... né... eu tava pensano nisso aí...”

Figura 15 – Escrita de Richard. 17-11-05. “Eu gosto do Meu pai. Eu gosto da [minha] família”.

Atentemos para o fato de que o Senhor Doraci cita o Diogo, outro participante da pesquisa, como quem trata o seu filho utilizando apelidos que estigmatizam. Numa situação dessas, o que mais desejaríamos senão a discussão numa instituição como a Escola “Doralice” dos apelidos atribuídos aos estudantes num processo intenso de estigmatização?

Num certo instante da entrevista, o pai de Richard confiou na escuta e, como trabalhador excluído, devido à falta de formação, falou de si:

“...eu parei na sexta série... tava estudando aqui... parei... na sexta série... devido é:: tinha que trabalhá...né?... agora o ano que vem... tô quereno voltar a fazer o supletivo (...) perdi emprego bom aí porque não tinha o:: primeiro grau completo... trabaiaava com político... lá na Assembléia [Legislativa]...trabaiaava na Assembléia... foi o Roberto de Carvalho (...) as vez até hoje eu tenho medo... dependeno dependeno a::... as pessoas que tiver ao redor de mim...eu TENho verGONHA... ATÉ hoje... e olha que eu já trabalhei com gente... mexeno com associação e tudo... sou filiado partido político... sou filiado do PT... mexo com esse negócio... muitos ano... MEMO ASSIM... de VEZ em quando ainda rumo uma tremeção... mexo com o

POvo... então isso pra mim foi RUIM... lá na sala de aula assim... quando eu sentava assim ah:: pra mim lê era a maior DIFiculdade... até hoje inda é”

O indivíduo estigmatizado, diz Goffman (1988), “ou é muito agressivo ou é muito tímido” (p. 27). Retomando o depoimento da professora e mais adiante, também o depoimento do pai, podemos afirmar que Richard tratava-se de um estudante construindo a masculinidade de menino tímido. Através do aprendizado do que ocorrera com o do filho tímido, o Senhor Doraci explicou sua concepção acerca da linguagem. Ele compreendeu que a falta de oportunidade de ser ouvido, tanto pela família como pela escola, foi gerando a dificuldade de Richard usar corretamente a fala e, pedagogicamente, orientou a coordenação das oficinas do projeto no que se refere às ações específicas – uma a uma – para ajudar o Richard a utilizar melhor a sua linguagem. Depois das oficinas

“ele concertou MUIto mais MUIto memo... inclusive é:: eu gostaria que vocês... eu dento de casa assim... ês:: fica com medo de mim... é:: colocar ele pra falá MAIS soltar mais a língua... eu descobri dele o seguinte... que aquele problema dele falá aquelas palavra errada... aquilo é verGONHA... timiDEZ (...) agora vocês como professor... PRA MIM é:: ele vai falá mais... eu acredito que se ele falá se soltar MAIS um pouco... aquilo aCAba”

10 – De menino de rua ao menino institucionalizado

Wagner lembrou-se que estudara em uma escola do município, no Bairro Vista Alegre. Por motivos que ficarão claros, ele pouco fala desse tempo:

“quero esquecer dos colegas de sala... ah::... eles perturbava pra caraio... ah:: eles começava a bater nos menino lá... aí depois vinha pra cima de mim... porque eu era muito pequeno... eu era o mais quietinho da sala... e mais atentadinho também... quando eu namorava escondido da professora dentro da sala com as aluna... das professora que era legal comigo... lá era muito difícil que era perto de favela... os menino lá... tentava... na hora da saída assim... os menino caçava briga atoa...aí era mui difícil lá... a maioria das vez... num dava pra segurar... né... os menino... começava a falar da mãe da gen::te... começava a discutir com a gen::te... falava um mucado de coisa terrível lá e num dava pra segurar... as professora falava que do portão pra fora... não tinha professor mais não... era ocê e a rua e a polícia... fi... ela fazia nada não... era ocê a rua e as polícia lá...”

A história da trajetória escolar de Wagner, após ter sido evitada pelos docentes da Escola “Doralice” quem não quiseram conceder-me a entrevista, talvez em função do curto período de contato que tiveram com ele, só foi encontrada num abrigo da igreja católica, a Casa Dom Bosco – seus quase dois anos de escolaridade, sua história familiar, sua trajetória na rua e sua permanência em abrigos. A história dele foi fundida com a de outros adolescentes que, assim como ele, viviam a exclusão social e escolar. E foi narrada pela assistente social do referido abrigo, por ele indicada como sendo a pessoa que melhor conhecia a sua vida. Abrigado há dois anos e quatro meses, estava com dezesseis anos de idade e a assistente social informou-me que sua vida escolar estava bem no início:

“pelo que eu sei... assim da história de vida dele to::da... essa é a primeira [escola]... assim... que ele iniciou mesmo... porque ele morou... porque na verdade o Wagner... não tem pai e não tem mãe... os pais morreram... a mãe morreu nos BRAços dele... praticamente... e ele morou com alguns irmãos... ele é de Ibirité... e ele foi... morou com alguns... ele tem três irmãos... né... ele foi e morou com alguns irmãos... tem uma irmã e dois irmãos... um dos irmãos... a irmã... desapareceu... casou... teve uma filhinha... o marido dela morreu... foi assassinado... e... aí ela deixou a filhinha com a sogra... e foi embora... não sabe onde... se foi pra São Pau::lo... se tá aqui... nós não sabemos... tem um outro irmão dele...que é mais VELho que TAMbém foi... é:: que também foi embora... resolveu... “ah:: eu não dou con::ta”... o Wagner também não dá notícia dele... só um... que o Wagner sabe onde que ele tá... que é o Wagnaldo... ele tem por volta de trinta anos... hoje... e trabalhava e trabalhava... em Ibirité... em uma é:: casa de construção... eu até fui lá::... tentar conversar com ele... não consegui encontrá-lo... mais eu sei que assim... ele tem alguns parentes... pri::mos... lon::ge... de consideração... tudo... que ele de vez em quando vai visitar... ele sempre vai visitar a sobri::nha... né... e esses primos dele... é...aí... esse irmão dele... né?... que ele tem mais contato... agora tá passano por um momento complicado... tá morando na ru::a...debaixo de lo::na... assaltan::do... sabe?... ônibus... assaltando coletivo... tá assim... assim no crime mesmo... trabalhava e tudo... mais a bebida e a droga... não deixou que... desistiu de viver... e o Wagner... né... veio primeiro porque ele foi encontrado pelo [Programa] Miguilim... tava com trajetória de rua... foi encontrado pelo Miguilim... ali no Miguilim... pertinho da:: Praça da Estação... tava noVINho... tava com que... treze... doze anos... tava novinho... e:: o irmão... começou que... ele começou morar com os irmãos... e numa dessas... o irmão dele... esse Wagnaldo... alugou um barracão... e:: na época...ele tava trabalhando... tava tudo direitinho... ele pegou o dinheiro e guardou em casa pra tá pagando o aluguel desse barracão... o Wagner pegou esse dinheiro e gastou... e ELES não aceitaram isso... praticamente colocaram o Wagner pra fora... por causa disso... aí o Wagner foi pra RUa... aí o Miguilim veio... fez a abordagem... encaminhou ele pro Centro de Passagem... ele ficou lá durante um tempo... no Centro de Passagem... uns três meses... e veio encaminhado prá cá... então... desde então ele tá aqui... ele é um menino assim... vamos dizer... praticamente institucionalizado...”

Com uma infância de grandes responsabilidades, parece que a sua vivência pessoal encarregou-se de sensibilizá-lo para aproveitar as oportunidades oferecidas pelas instituições de passagem. A equipe dirigente das instituições, diz Goffman, controla os internados de modo eficiente utilizando-se de “serviços técnicos e humanitários” através dos quais faz prevalecer seus “objetivos e ideais”. E a participação do usuário nos eventos e acontecidos institucionais garante que ele se torne “objeto de interesse afetivo” da equipe dirigente (Goffman, 1974, p. 76 e 83). O Wagner era

“um menino assim... que pela trajetória de vida... e pelo tempo dele... sabe?... é um menino que sofreu muito... imagina você perder a mãe... e perder assim... né?... e ele... e ele que cuidava da mãe... no final da doença dela... teve aneurisma... né... ela tava... bebia muito também... né... e foi complicando... e a situação dela foi só complicando... mais e ele SEMpre do lado dela...”

E foi assim que ele se tornou

“um dos meninos aqui da casa... que assim... é... ele se vira muito... sabe?... ele é um menino que se vira muito... o tempo inteiro... ele é um menino que eu até falo com ele... a agenda dele... é toda preenchida... né?... porque ele arruma mil e uma coisa pra tá fazendo... ele ajuda aqui no Centro Juvenil... no final de semana... foi batizado... ele que pediu... é:... foi crismado... fez curso de coroinha... então assim... TUdo partiu dele... foi tudo uma coisa muito espontânea... porque os meninos aqui... a gente é uma instituição caTÓlica... mais a gente não oBRIga o menino por... exemplo... a crisMAR... a ser batizado... então a gente não faz isso... isso partiu dele... e ele “ah... eu quero ser crisMAdo... quero ser batiZAdo”... e tem pouco tempo que ele foi batizado... tem o quê?... um ano e meio que ele foi batizado... e agora tem pouco tempo que ele foi crismado... esse ano agora ele foi crismado... então assim... TUdo foi ele que tomou iniciativa de pedir e tudo... e às vezes eu falo com ele assim... eu vou segurar um pouquinho você aqui dentro do abrigo... porque você é:... um menino assim... que TOma iniciativa... vai atrás:... procura... cê quer fazer um curso vai atrás e procura... não espera educador ir lá... sabe?... então acho que isso é muito positivo... tanto que agora eu encaminhei ele pro trabalho... lá pro Profissão Futuro... né?... tá daqui alguns meses ele tá... se Deus quiser... ele vai tá trabalhando... então... mais o Wagner... ele é um dos meninos que não dá muito traba::lho...né?... eu acho sempre uma pena... porque ele é uma pessoa assim... que ele mesmo fala... falava... que o sonho dele... era de ser adotado... né?... que agora surgiu a Dona... Dona Edileusa... que quer adotá-lo... sabe?... que a gente tá mexendo com isso também... que a gente tá mexendo com isso também... como os papéis na Defensoria Pública... né?... e ele sempre assim... teve vontade... de TER uma ca::sa... de TER realmente uma famí::lia... de ter uma mã::e ali... né?...”

Em busca da mãe e do pai mortos, dos irmãos desaparecidos, do irmão largado, enfim, em busca da família perdida e diante da convivência institucional com outros excluídos, Wagner parece ter tomado para si, dentro de instituições de desacreditados sociais, o que julgava dar crédito a um “institucionalizado”. Isso fez com que ele se tornasse um adolescente sensível e participante. Dividido entre a convivência dessa instituição de passagem e o desejo de ter uma família, na ocasião dessa entrevista, a assistente social considerou que:

“o Wagner tá passando por um momento... que é muito decisivo na vida dele... igual você falou aí... eu percebi que o Wagner não queri::a saber de nada... isso eu também percebi aqui... porque ao mesmo tempo que ele QUER sair daqui... ele tem MEDO de sair daqui... então assim... pra ele essa questão da Dona Edileusa tá querendo adotá-lo... ele chama ela de mã::e... né?... e tudo...tá mexeno MUIto com o lado dele... tanto o emocional... como psicológico... TUdo tá sendo mexido... e::... ele também deu uma recaída... eu até chamei...várias vezes... a atenção dele... ó::... cê sabe que a família vai tá te acolhendo e tudo... tem outros filhos... mais você MESmo assim... tem que tá cuidando de você... né?... porque de certa forma... voCÊ vai ser o diferente da casa dela... né?... então você vai ter uma responsabilidade maior”

Quando indagada acerca da escolaridade de Wagner, a assistente social narrou Wagner em dois momentos:

1º) o Wagner que a assistente social podia observar na ocasião dessa entrevista

“ele entrou::...né?... ele entrou [na escola]... ago::ra que ele tá ino pra frente... né?... ago::ra que ele tá... começan::do a desenvolver... né?... mais a dificuldade é nítida...né?... assim ele sabe que a questão da leitura dele é muito fraca... da escrita também é muito fraca...né?... mais é agora que ele tá dano os primeiros passos (...) o Wagner já soletra::va alguma coisa... lia mal mais... né... lia?... na escrita também a dificuldade dele era muito grande... mais... é::... o que prejudica muito os meninos também... que eu acho... é a questão do sistema da própria escola... o plural... que às vezes o menino pode tomar bomba... né?... e passa o menino... e os meninos aqui... MUItos não sabem ler e estão na quinta série... sabe?... isso desestimula um pouco... até eles de ficarem na sala... muitas vezes... “ai... eu num tô acompanhando os meninos... a professora... né?... é::... me pede uma coisa eu fico com vergonha dos outros... se eu falar na sala... que não sei::”... lá eles não falam... dos outros meninos tá caindo em cima deles... ficar zomban::do... né?... então eles... ‘ah... eu prefiro não falar... eu tento fazer de conta que eu sei’... mais aí... né?... o menino acaba ... que o menino acaba matando aula dentro da esco::la...quando vai pra escola... cria ca::so... então uma dificuldade que nós temos aqui assim... MUIto com os meninos... tem uns que... não sabem NAda... sabem NAda... tem um aqui que tá na quinta série... não sabe ler... não sabe”

2º) o Wagner de dois anos atrás, quando entrou no abrigo

“realmente o Wagner realmente ele fuGIA muito... porque aqui... nós temos o apoio pedagógico... e ele SEMpre inventava um motivo pra num sentar... os meninos TODOS em volta... porque tem alguns meninos que escreve... até bem... sabe?...lêem bem... e tudo... tem outros que têm muita dificuldade... mais ele não conseguia sentar... por quê?... por causa da vergonha... SEMpre ele com essa vergonha... enrola::va... enrolava... fazia umas conti::nhas... enrola::va e a gente às vezes eu ficava lá um pouquinho com eles... e eu observava... né... e ele sempre saía pela tangente... ‘ah... não... vou ali’... né?... vou ali... fazia as continhas... preferia Matemática... aí quando era a aula de Português não encaRAva muito não...”

Contei a ela sobre a conversa individual que tivera com Wagner, por ocasião dos encontros do grupo, quando ele participava oralmente, reivindicava aulas de ritmo e se negava a escrever. Eu procurei saber da história dele no projeto, em 2004, foi quando ele mesmo me contou parte dela, sendo que a outra parte eu ouvi da professora. Ele me falou e a professora confirmou que ele gostava e tocava muito tambor.

Após isso, conversei com ele sobre o que eu chamei de um “assunto sério”. O teor dessa conversa foi o seguinte: “a Bahia tem, reconhecidamente, a maior população negra do país. Ela possui uma população de quem temos referência, entre outros aspectos, no campo de instrumentos de percussão, dos blocos de percussão, etc. Só que as pessoas foram para rua, com o tambor nas mãos, para dizer às autoridades que o baiano não quer só tambor, ele também quer ser doutor. Logo, nós iríamos tocar sim, mas continuaríamos a ter a pretensão de chegar a sermos doutores um dia, talvez não só doutores que assinam receitas, mas também doutores em outros conhecimentos”. Depois dessa conversa, ele ficou zangado comigo. Porque aí eu dizia para ele: “olha, aqui pode ser o lugar da percussão, mas não vai ser do jeito que você quer e no tempo que você quer, não”. Ele sumiu por alguns dias, mas depois retornou. Quando tomamos lugar no Centro Cultural, ele retomou o ânimo pelas atividades de escrita.

A seguir, o depoimento da assistente social atestava que ocorreu um diálogo e uma reflexão interativa entre duas instituições parceiras. Além do Wagner, a Escola “Doralice” recebia outros seis meninos da Casa Dom Bosco. Era preciso que ambas falassem e fossem ouvidas. Tratava-se de um caso em que, durante um processo, ambas as instituições investiram e o sujeito começava a responder individual e socialmente:

“mais é essa mudança a gente percebe... e também a adolescência... o Wagner ... quando eu entrei aqui... tem dois anos... o Wagner era uma

Escola “Doralice” em 2004. A ficha com dados de seu processo cognitivo registrava: “desenvolvimento satisfatório” em Artes e Educação Física, “dificuldades” em todas as outras áreas do conhecimento e necessidade de “acompanhamento pedagógico mais personalizado”.

Quando mostrei à assistente social os dois momentos da escrita de Wagner ela ponderou sobre a importância que o abrigo atribuía ao fato de ele poder ler e escrever. E informou-me que dirigentes do abrigo esperavam uma resposta positiva da condição de escrita de Wagner, ou seja, ele dependia da sua capacidade de leitura e escrita para ser “encaminhado pra um trabalho”.

É claro que, nessas circunstâncias, a lembrança da trajetória escolar de Wagner tendia a ser recente. Foi por conta dessa lembrança recente que pudemos ouvir dele próprio que, quando foi entrevistado no seu local de trabalho, havia sido muito elogiado. E, importante dizer, eu mesma fui recebida no Núcleo de Apoio à Família, por uma das pessoas responsáveis pelo trabalho realizado pelo Wagner. Ela afirmou que tratava-se de “uma pessoa muito interessante”, que trabalhava “com disposição”, “boa vontade” e “aprendia com facilidade”.

Num segundo momento de entrevista, Wagner recordava os encontros das oficinas como um tempo passado. Ele disse que, entre a escola da infância e o projeto, ele viveu uma

“total diferença... porque antigamente eu era o maior bagunceiro... eu namorava com as menina atrás do colégio... fui expulso um cado de vez lá:... aí agora que eu tô tentano recuperar o que eu perdi... ah... perdi muita coisa... perdi as época de o ano passado... ... igualzim o ano passado... o ano passado era pra eu pegar... mais desenvolvimento... eu não tive a chance de aproveitar... o projeto do ano passado foi bom... né?... mais era pra mim ter agarrado mais a chance... tinha alguns dias que eu faltava com preguiça... de ir...”

A lembrança de um bom momento das oficinas foi a de saber sobre dois grandes líderes da resistência negra:

“Martin Luther King foi uma pessoa muito honesta... né?... lutou pela pessoa negra... né?... ele era negro... queria que no mundo não tivesse racismo... acabou lutano... mais morreu com uma morte honesta... tudo que ele fez agora... tudo que ele fez antigamente aí... tá seno lembrado... né?... nas histórias aí... tem algumas história no livro... que tá seno histó/ lembrada... tem uma otras tamém... igualzim Zumbi... Zumbi foi uma pessoa muito honesta também... antigamente... ele criou a capoeira...teve teve também muitas pessoa assim... que tá seno lembrada... tem pouco tempo tamém... pelas pessoa negra...”

Ele recordou-se, também, de dois encontros ocorridos: um desagradável e outro agradável. O desagradável “foi lá naquele parque... lá... é::... ah... eu esqueci o nome do parque... aí os menino foi lá fez uma pichação no parque lá... o cara foi lá e xingou... aí foi ruim... estragou tudo”. E o agradável foi:

“teve um dia lá... que marcou... pra caraio memo... foi num dia que nós tava recortano lá... umas figura de::... dos negro... ‘qual figura que você pretendia mais?’... aí eu fui, cortei um cara lá que tava dançano hip hop... eu fui... falei assim... hip hop é cultura mais importante... que é::... negócio que vem de décadas... aí quando pensa que não... a Denise foi lá e cortou... uma mulher... uma mulher negra segurano... é abraçano... segurano a cabeça dum cara que tava... um cara negro tamém... aí a Denise foi e pediu pra mim escrever... é::... ‘corpo negro... corpo negro lindo... rosto negro bonito’... aí eu fui e falei assim... ham... essa aí serve para entraragir mais na história negra...”

Compunham outras boas recordações dos encontros com o grupo do projeto, ainda, o trabalho com “papel higiênico”, ou seja, com o papel marchê, as oficinas de cartão e ritmo que coordenou. A recordação marcante ocorreu durante a roda de conversa em que articulou o grupo para uma visita:

“... depois nós foi pro ritmo... teve algumas pessoas que foi lá no Tambolelê... primeiro nós teve uma discussão lá né (...) nós já tinha marcado... ‘ah... dia dez tem ritmo lá no Tambolelê... pra nós conhecer mais a história do ritmo’... aí o [professor] Leonardo foi e falou assim... ‘mais dia dez tem um negócio lá na Lagoa do Nado... aquele negócio de:: artes’... eu falei assim... “mais já tá marcado o negócio do ritmo”(...) aí eu coloco essa polêmica lá... na... na roda... puxa o bonde... aí quando pensa que não... eu fui falei com os menino lá... que gostava do rap... os menino que fazia o rap... aí eu fui e falei ó (...) só que num... tem a Lagoa do Nado e tem o Tambolelê... qual que ocês prefere ir?... aí os menino foi preferiu ir lá pro Tambolelê... aí a roda tava pra decidir... Tambolelê... ou ritmo?... lá no Tambolelê... ou Lagoa do Nado?... aí depois quando passou um bom tempo... quas chegan na hora de ir pro Tambolelê... o Leonardo foi e falou... que num dava pra ir lá pro... pra Lagoa do Nado... que ele num ia... nem ele nem a [professora] Mariana... aí eu fui aí... depois que ele falou isso... eu pulei de alegria... eu já conhecia... né... mais tinha alguns menino que não conhecia... o Tambolelê não... achava que o Tambolelê era só... sim... era só uma... casa pra menino abandonado assim... tinha algumas pessoa que não conhecia... aí nós foi lá... os menino tocou... zoaram pra caraio... lá”

Wagner foi submetido a estereótipos, até mesmo no grupo das oficinas, e suas lembranças nada mais foram do que boas vivências de seu direito de cidadania. Ele se recordou do início dos grupos de alfabetização quando: “ninguém queria fazer NAda... tinha algumas pessoa que fazia... ma tinha algumas... que falava assim... ‘ah::... não vou fazer isso não’”. Ele confirmou que “tinha muita dificuldade” quando entrou no projeto e confirmou,

enfaticamente, sua mudança: “eu acho que eu aprendi o máximo... aprendi o máximo que tinha pra aprender... agora é bola pra frente.”

Rose e Denise

Eu estou te pedindo para sair mais cedo, pois eu estarei fazendo um curso de primeiro emprego.

22/11/05

Wagner William

Figura 17 – Bilhete de Wagner, solicitando sua saída mais cedo. 22-11-2005.

5. 2 – Os meninos “burros” da Escola “Ana Terra”

1 – A “cara”

Faustino Carlos o filho mais jovem de uma família com cinco pessoas, era chamado pelos colegas da “turma-projeto” de “pé seco”. Pediu-me, como quem reivindica um tratamento menos hostil, para que na oficina de alfabetização ele fosse chamado de Carlos. Junto com Jorge Luiz, recordou-se da sua condição em sala de aula, de estigmatizado pela professora e pelas meninas. Vejamos:

Pela professora:

Carlos – ah:: um dia ela [a professora] também falou assim que a::... aí ela... “ô gente... eu não contei pra nin/... eu num contei pra ninguém... mas a sala mais ruim é a sala Oito... a sala MAis burra”... sala um?... ((pensou))... sala um
Ent.– peraí... qual é sua sala?
Carlos – minha é sala oito
Ent. – oito?... e a sala ruim que ela falou?... como é que ela falou?...
Carlos – ela falou assim... a sala um é a MAIS burra... ela também falou um dia lá...
Ent. – quem é da sala um?
Jorge Luiz – que a gente é do projeto... fessora.... é sala um
Carlos – sala um
Jorge Luiz – na escola tem projeto... de tarde
Carlos – a sala um é a MAIS burra... que tem

Pelas meninas:

Carlos – ah:: não... tem umas menina lá... aqui na escola lá... elas começa a me zoar lá... ó... que eu não sei NAda... que eu sou burro ((voz baixa e triste))
Jorge Luiz – deixa eu falar um negócio aqui
Ent. – pode falar
Jorge Luiz – a [professora] Eunice... lá dentro da sala outro Dia... que tá... um negócio de cartaz que ela faz... tem um negócio de ponto... aí ela foi e juntou as salas... que tinha lá... aí foi lá... né?... aí foi e falou assim... “tem o Carlos também que ga/... ganhar um negócio”... aí ela foi e falou altão assim... “o Carlos não sabe:: ler muito bem não... mas já tá aprendendo lá [no projeto]... né?”...ela falou
Ent. – ah:: Carlos... olha que legal
Jorge Luiz– aí só que... isso aí ela falou... né?... mas os menino fica falando assim: “ah:: cê não sabe nem ler”... com ele aí” ((referiu-se ao Carlos))
Ent. – falou com você Carlos?
Jorge Luiz – é porque ela falou aquele dia e os menino descobriu... né?
Carlos – aí todo mundo fica me zoano... “CÊ é BURro”... fica me zoano
Ent. – zoando por quê?
Jorge Luiz – porque ele não sabe ler
Carlos – ah:: porque eu não sei direi::to... que eu não sei conti::nha nem nada... “cê é bur/”... aí eu... as menina fala assim... “ô BURro... vai aprender a LER menino... deixa de ser BURro... vai aprender a LER”... os menino tudo começa a me zoar...
Ent. – qual menino que fala assim com você?
Carlos – ah:: as menina da minha sala ... tem uma menina lá... que só fica me zoano... “ah... menino... cê num sabe nem ler nem escrever”... quando tá lá na escola... ela fala assim... “juMENTo... num sabe nem LER nem escrever”

Vem de Jorge Luiz a solidariedade ao denunciar aquilo que o amigo Carlos vive na sala de aula. Vejamos que, nesse caso, as meninas eram as que mais lhe afligiam. Imaginemos o que

representou para Carlos ser menino de treze anos e ter se tornado alvo da chacota das meninas por não saber ler? Como foi o processo que tornou Carlos vítima de tal humilhação?

Sem saber nomes, datas, mas comprovando que a história narrada pelo sofrimento pode trazer consigo a não lembrança, por exemplo, de nomes e às vezes de datas ou números e pode definir que é melhor que se esqueça do apelido outrora recebido ou pode ainda escolher, sem esquecer-se do sofrido, não se recordar do nome da professora. E foi sem lembrar os nomes das professoras e os anos dos acontecidos que Carlos, a irmã e a mãe reconstituíram a sua história de vida escolar:

- Mãe – ele estudou... no “Ana Terra”... desde seis ano...
Ent. – é mesmo?... ele não sabe me falar... mas quem era a professora dele antes?
Mãe – quem é Cars?... pior que eu não sei...
Ent. – cê acredita que eu fui atrás... eu não consegui achar uma professora...
Mãe – não acha não ((com voz triste))
Ent. – você conhece alguma?
Mãe – ele trabalha... ele estudava na parte da manhã... e eu tomei TANTo ódio da cara da muié lá que é sapatão... sapatona... né?... nu... gen::te... eu tomei TANTo ódio da cara da muié... eu IA TRÊS vez por seMANa... quando eu tava trabaiano a minha menina ia... a mulher é horroROsa... uma coisa que ele não faZla... a muié chamava lá... eu digo hoje ô Balbina (a filha)... infelizmente eu não posso ir que eu tô saino seis hora...
Ent. – você não lembra dela?
Mãe – não lembro
Ent. – como ela era?
Carlos – tem o cabelinho ruivo assim... pareceno de Leão
Mãe – ah:: gen::te... era TRÊS vez por seMANa que eu ia lá... três vez por seMANa... eu acho que ela não ia com a cara dele não... eu falei assim... ô gente... pelo amor de Deus... eu já não güento mais... eu traBAio... como é que eu posso ir?... quando eu não pude ir... minha menina ia... a de dezoito ano... que eu apresentei ela pra/... agora... digo gente... eu já não güento mais... e tem uma tal... Mabel... né?... eu oDElo aquela muié na escola... NÃO gosto dela e não gosto NEM de ver a cara... eu vou falar é ao vivo memo... NÃO gosto dela...
Ent. – você tinha quantos anos quando foi aluno dela?
Jorge Luiz – onze anos... né?... onze pra doze anos
Rose – você tem quantos anos agora... Carlos?
Mãe – TREze... é... aquela mulher num... vão calar a boca
Carlos – fui de uma muié que morreu tamém... a Cléia... da gordinha
Mãe – agora uma que eu... uma coisa que eu não gosto é aquela que fica lá no grupo [a professora Mabel]... é uma coisa...se tiver uma leição pra votar nela... eu tiro ela na HOra... aquela muié fez TANTa coisa... falou TANTa coisa do Carlos que não aconteceu...
Ent. – o quê que ela falava?
Mãe – falava que o Carlos... ele escrevia um negócio... o Carlos NEM sabia ler... gente... falou um negócio de... de... de... né... Carlos?... escrevia um negócio pras menina... ô gente... o Carlos nem sabia ler... o Carlos tinha treze ano... doze ano na época que ela falou... no ano passado... gente, eu saí com TANTo ódio... eu não gosto de VÊ NEM aquela muié na minha frente... e outra coisa... tiver uma leiÇÃO... se for pra tirar ela... eu tiro ela na HOra... e minhas colega tudo vai tirar ela... porque tem umas amigas aqui... minha

também que as menina estuda... oDEla aquela muié... se ocê VIsse o caderno que ela me mostrou... cê sabe qual o problema... tipo de caderno?...è:: letra de jornal... “cê já paRIU?”... digo gente... pelo amor de Deus... meu menino tem ONze ano... não sabe lê não...

Ent. – você falou com ela?.

Mãe – falei... “mais foi ELE”... foi ele de tudo quanto é jeito (...) ele [a professora] prendeu o caderno...ele prendeu o cader/ ... eu comprei dois caderno... ele prendeu o caderno dele... seis mês... prenderam o mês de janeiro e me entregou no mês de junho

Carlos – meu caderno... sei que ele apareceu lá... pareceu um monte de letra de jornal lá... escrito um monte de coisa pra ela...

Mãe – “acho que alguém escreveu”... digo...

Ent. – ela falou que foi alguém que escreveu... e qual que foi sua defesa?...

Mãe – eu falei assim... realmen/ ô gente... eu não sei ler... eu sou nalfabeta... vou falar memo (...) digo comé que ele escreve?... que ele não sabia escrever no ano retrasado... “mais foi ele”... digo... tudo bem... eu oiei pra cara dela...aquela... BRANCONa (...)

Ent. – deixa eu te perguntar uma coisa Carlos... cê tinha onze anos?

Mãe – [e tava escrito tudo... on::ze ano... escrito de letra de jornal... de revista... Carlos

Ent. – e foi você que escreveu Carlos?

Carlos – não

Mãe – ninguém que fez não... ela prendeu por SEIS mês... por SEIS mês

Ent. – por que ela prendeu esse caderno?

Mãe – e eu vou saber?... eu vou saber?... ô gente... infelizmen/... ela pegou o caderno... () e prendeu... e quan::do eu fui lá ela falou assim... “É...vem cá”... o que que tá aconteceno?... eu já não ia muito com a cara dela... que ela me chamava vinte e quatro hora por dia...né?... quando eu ia... três dia por semana... né?... quando eu ia... três dia por semana... né?... quando eu tava trabaiano... minha menina ia... que que foi?... “ah... o que quê ()... cê sabe comé que pari um fio?”... digo o quê?... o quê?... meu menino escrever?... meu menino... meu menino não sabe lê não... “mais foi ele que escreveu... então foi a família dele”... digo...

Segundo a Ficha de Aluno, a docente ensinou numa classe de primeiro ciclo para crianças de sete anos e Carlos era uma dessas crianças. Na entrevista coletiva, a memória de Carlos concluiu o que a emoção da mãe não deixava explicar:

Carlos – um dia lá... num sei quem que... apareceu no meu caderno lá que eu...ela... deixei meu caderno com ela... pareceu no meu caderno lá... acho que é... “você sabe como fazer um filho?”... acho que é um negócio assim... aí ela foi lá chamou minha mã::e... falou assim que foi eu que fiz... eu nem SABia...

Jorge Luiz – nem escrever cê sabia direito ainda

Carlos – sabe aquês papelzim... queês mandava a gente fazer?... de cortar jornal e pregar?... então... pareceu lá no meu caderno

Era uma atividade de escrita. E tratava-se de um escrito proibido, sobre a sexualidade. E a professora, para sair de uma situação da qual não encontrara um culpado, utilizou um recurso que feriu a sensibilidade dos sujeitos envolvidos, ela mexeu com o bem que lhes é mais valioso: a

família. Observa-se pela fala da mãe, que houve uma dificuldade dela de utilizar para a professora o pronome de tratamento “ela”. A importância atribuída na narrativa da mãe ao episódio do caderno faz pensar que ele pode ter se somado a outros do cotidiano local e pode ter gerado uma grande resistência dessa família em relação àquela docente:

- Mãe – ela é muito a... atiRAda... ela gosta de tirar MÃE... ela gosta de tirar FIO... ela gosta de tirar TUDO... ela é uma metida... sabe quando uma pessoa é meTida?... meTida mesmo... pergunta pro Carlos... o quê que ela apronta?... ela me chamava TRÊS vez por semana... gente... eu falei assim... gen::te tô trabaiano já num GÜEnto MAIS... ela que mandava me chamar
- Ent. – e por que que ela chamava... Carlos?
- Mãe – sem o Carlos fazer... fazer NAda... aí depois:: que eu descobri que não era nada disso... não era nada disso porque Carlos não aprontava NAda... digo... ah:: mas uma coisa... tenho fé em Deus ((espalmou as mãos))... que um dia ela vai sair daquela escola... VAI (...) NÃO gosto dela... NÃO gosto dela... NÃO gosto dela e ninGUÉM gosta dela... desse... aqui nesse recanto ninguém gosta dela... ela falava uns palavrão lá que o Carlos tava falano... quando eu fui não tinha NAda... nada ((tossiu)) eu acho que ela não ia era com a cara dele... não ia não
- Carlos – ela não ia com minha cara não

Ainda que o estudante não passasse pelo “teste da cara” com essa professora, não se pode deixar de observar que para uma situação inusitada de escrita, o recurso utilizado pela docente foi o da punição. Ela preocupou-se muito mais em puni-lo, talvez para fazer prevalecer seu micro poder docente, do que em aproveitar e investir no enfrentamento de uma situação incomum de uso da escrita, que poderia ser educativa por excelência.

Para Goffman (1970) a “cara” é a imagem da pessoa apresentada em termos de suas qualidades sociais aprovadas, porém, ela é a imagem compartilhada pelos outros. O valor da “cara” corresponde ao “valor social positivo” que uma pessoa reivindica para si. Sua reivindicação tem como referência a forma como ela foi tratada pelos outros durante determinado contato, para o qual se estabeleceu uma linha que se mantém por e para uma pessoa durante o contato com os outros e tende a ser legitimada institucionalmente. É por isso que o sentimento e o prestígio reservados para um indivíduo, num grupo, correspondem ao valor atribuído pelos outros à sua “cara” (p. 13).

Outras situações de docentes “não irem com a cara” foram sendo recordadas por Carlos:

- Carlos – eu tomei uma bomba...
- Ent. – e quando foi a bomba?
- Carlos – não sei... eu estudava à tarde no ano que eu tomei bomba... era uma mulher lá... quando oiava pra mim... não gostava de mim...
- Mãe – não ia com a cara dele... gen::te... ele não podia nem fazer... ela num deixava ele fazer xixi também não...

- Ent. – e aí?... como é que se fazia?
- Mãe – chegava aqui... “mãe... eu já num GÜEnto mais aquela professora”... eu digo... vai aGÜEntano... vai... gente... era TRÊS vez por semana... quando eu tava trabaiano minha menina... quantas ocorrência... eu assinei e ela também... ela [a filha] assinou ocorrência demais:... a única coisa que eu QUero tirar daquela... é ela... aquela branCONa de cabelinho curtinho... se tiver votação eu tiro ela na HOra... ela falava que ele fazia baGUNça... falava palaVRÃO... e o Carlos caladinho na carteira... eu acho que ela não ia era com a cara dele
- Ent. – e fora a bagunça... sobre o desempenho na escola... por exemplo... de como é que ele tava na leitura e na escrita... ela não falava nada disso?
- Mãe – hum... hum... falava que ele não fazia NAdá... NAdá

Podemos argumentar que a expressão “vai agüentano”, dita pela mãe de Carlos, traduz a força e a persistência da família pobre na luta pela educação do filho. Essa luta ocupa um lugar central no cotidiano da família e não é lícito ignorar a preocupação e o incômodo, causados e, principalmente, o tempo gasto e o sofrimento, enfim a gastura que ambos impõem, quando se percebe o filho colocado na contramão da escola. Ora, as coisas podem e devem ser diferentes!

Ademais, por que esse estudante não faria nada? Mesmo quando pressionado dos dois lados para a sua necessidade de aprender: em casa pela mãe e na escola pela professora que o afligia. Considere-se a pressão cotidiana sobre o estudante, mas tudo indica não ser esta a melhor forma de tratar um adolescente, coisa que a mãe pode desconhecer, mas não é lícito supor que o mesmo ocorra com a professora. E a recordação de Carlos qualifica a interação docente que lhe era proporcionada em sala de aula. Com a professora Cléia, do primeiro ciclo, ele não aprendeu, porque ela gritava no seu ouvido e com a outra docente era impossível aprender, entre outros aspectos, pela postura da professora.

Após a primeira narrativa, acompanhemos o autoritarismo com o qual era tratada a procura da escola por essa mãe e, em seguida, atentemos para a interação de Carlos com a outra docente:

- Carlos – “vai fazer esse trem agora... se ocê não fazer eu vou mandar ocê... eu vou te dar suspensão” ((dramatizou o grito))
- Ent. – e quando você não fazia?
- Carlos – ah:: ela mandava eu lá prá baixo
- Ent. – o quê que resolviam com você lá embaixo?
- Mãe – mandava ele embora minha fia... o home já vinha aqui me chamar pra eu buscar ele... ninguém merece isso (...) o cara que vinha... ele não entregava [bilhete] não... aquele de... de... bolsi/... de lencinho aqui... “do::na Ana... tá chamano ocê lá na escola”... eu digo... o QUÊ que foi?... “tá chamano ocê lá na escola... Ana... tá chamano ocê lá na escola”... eu digo... ih::
- Ent. – [e tinha que ir na hora?
- Mãe – na HOra.... “tô te esperano”.. [na Hora... ele vinha me buscar... “tô te esperano”.
- Ent. – ah:: ele esperava?
- Mãe – esperava... eu TINha que ir com ele

Ainda sobre a outra docente:

- Carlos – a gente fala... ô professora ensina nós aqui... “ah:: cê tem que aprender”...
Ent. – hum?...desse jeito?
Mãe – era... ele chegava... TOdo dia a mesma coisa... “tem que aprender... eu não sou obrigada a ensinar... cê tem que aprender”... eu falava assim... Carlos... eu já num GÜEnto mais ir na escola... “não mãe ?”... você TEM que aprender... você TEM que se esforçar... cê TEM que se esforçar e aprender...
Ent. – esforçar pra aprender o que?
Carlos – eu não aprendia nada ((com voz e cabeça baixas))
Ent. – vira pra cá que eu estou querendo escutar... como é que é?
Carlos – eu não prendia nada ((com voz ainda mais baixa))
Ent. – nada como?
Carlos – ela não ensinava
Ent. – mas você pedi::a?
Carlos – pedia e ela falava assim... “cê tem que aprender menino... eu já expliquei”...
Mãe – ele chegava aqui e conversava comigo e ela ((apontou a filha))

30/08/05
Denise
gostaríamos de pedir para você
gravador. Não precisa emprestar
com a pilha nem com a fita.
Carlos e Luiz responsabilizam
pelo uso não deixando estragar.
por favor
assinado Carlos.

Figura 18 – Escrita de Carlos com intervenção. “Denise. Gostaríamos de pedir para você o gravador. Não precisa emprestar com a pilha e nem com a fita. Carlos e Luiz responsabilizam pelo uso, não deixando estragar. Por favor. Assinado Carlos” 30-08-05.

Após os relatos da conversa com a mãe, com a irmã e da solicitação negada pela professora, ele recordou-se de novo da sua situação na sala de aula, de que, sem aprender nada, continuava sendo punido porque era “indisciplinado”:

- Carlos – eu ia lá no fundo [da sala]... lá... tinha vez que eu::... eu... quando ela falava assim... “ah:: cê tem que apren/... eu já expliquei”... eu falei... ó:: eu não vou fazer nada também não... eu NÃO sei...
- Mãe – pior que ela falava mesmo
- Carlos – tinha vez que eu chingava também
- Mãe – aí ela... no outro dia eu tenho que ir lá...
- Ent. – e ela mandava cartinha pra você ir conversar na escola?
- Mãe – mandava não... mandava o CAra vim... ô Balbina... quantas vezes cê foi na escola lá... é... negócio de ocorrência do Carlos?
- Irmã – muitas vezes... ela [a professora] falava que ele tava muito desobediENTE... que xingava ela... ela xingava ele...
- Mãe – [tá veno aí?
- Irmã – também... uai... gritava com ele... ele é ignorante... eu sei... mas não PIsa no calo dele que ele também faz o que ela faz uê... ela xingava ele...
- Ent. – você lembra da professora?
- Mãe – não... era TRÊS vez por semana que nós ia na escola... Balbina?
- Irmã – eu não sei o nome dela... chamava direto... ele não podia falar nada que ela colocava ele pro lado de fora...
- Mãe – ISSO mesmo
- Irmã – tinha que assinar ocorrência... que diz que ele não tava quereno fazer na::da... que não tava fazeno para ca::sa...
- Ent. – e eles perguntavam alguma coisa ou só chamavam aqui?
- Irmã – chama::va... às vezes eles trazia ele aqui... aí me chamava
- Mãe – aquele de bonezinho ali... o tal de guardinha de bonezinho...
- Irmã – só entrava lá se fosse... se alguém fosse... aí eu ia e conversava com ela... aí assinava um livro de todo tamanho... ela escrevia o quê que ele tinha feito...
- Ent. – o que tinha escrito no livro?
- Irmã – ah:: falano que ele tava desobedien::te... que ele xingava as professo::ra... que ele grita::va... não obedeci::a... era isso que eles falava
- Mãe – olha pro cê ver... eu conversei... na hora que ele () eu conversei com a professora... eu digo... gen::te... quando o pai dele... largou ele... ele tinha três ano... ele é revoltado... né não?.. “eu tô nem aí ó”... pro cê ver... problema de casa é de casa... eu digo... “mas um dia cê vai me pagar”... ele falava assim... gente... NINguém entende ele

Reparem, pela narrativa materna no final do trecho anterior, como também no seguinte, que a mãe de Carlos desvela um aspecto em que sofreu a influência do discurso docente: o da ausência da figura paterna na família, associando-o aos problemas de aprendizagem e quiçá à família desestruturada. Contudo, essa mãe, uma trabalhadora diarista, na condição de analfabeta, de migrante vinda do Ceará, demonstra do seu lugar de excluída a sua concepção de educação escolar e a dimensão da sua credibilidade na escola, no projeto mesmo, quando diz das razões pelas quais o filho havia sido estigmatizado como estudante de “turmas-projeto”:

- Ent. – você estudou até quando?
- Mãe – eu num estudei foi nada menina... eu morava na roça... eu sou cearense... largada do talo (...) eu morava na roça... eu num TIve... eu estudei só a segunda série... eu não sei NAdA... NAdA mais... eu sei uns numo [número]... sei assinatura... né... Carlos?... eu não sei NAdA... mas uma coi::sa que a mãe dá pros filho... que nunca vai tomar é a leitura... um esco::la... né?
- Ent. – e como é que cê esperou a leitura do Carlos chegar?
- Mãe – ah:: meu fio... mas eu luto... ele é ingnorante mas eu sou mais que ele ((pausa))... luto... luto... e ele tá mui::to animado... depois que ele entrou pro projeto... tá CEM por cento... Nossa Senhora... ele num queRIa ir pra escola... quando ele estudava na parte da manhã... “ô mãe... amanhã não vou pra escola não”... QUAntas vez eu bati NEle pra ir pra escola... Carlos... quantas vez eu bati ne você pra ir pra escola de manhã?... agora na parte da tarde... quando é mei/ ONze e meia ele já tá tomando banho... quando é de manhãzinha... “MÃE... amanhã tem projeto”... eu digo... ô meu fi... só que tem uma coisa... eu não posso ir... “ô mãe... a professora tá chamando lá”... eu digo... Carlos eu não posso ir... eu traBALho... porque aqui em casa é SÓ eu sozinha que assumo tudo... comida e bebida é ieu... pergunta o Carlos... é só eu que luto... mia filha... meu marido... graças a Deus que SUMiu... o pai dele... ele é revoltado por causa disso... quando ele foi embora ele tinha três anos
- Ent. – o que eu devo esperar do Carlos no projeto?
- Mãe – se DEus quiser ele vai ser... ó... muito maravilhoso... porque depois que ele entrou nesse projeto... minha filha... assim... “ô mãe... as muié do projeto vem aqui”... eu digo... meu fio... então porque eu não posso ir lá... porque eu trabalho... né?... “ela vai vim”... eu digo... “então VEM... meu fio... eu tô aqui no ponto pra receber és”... CEM por cento que ele melhorou porque... ele melhorou... não foi... Carlos?
- Ent. – mas o quê que você espera dele no projeto?
- Mãe – espero mui::ta coisa pra ele aprender mui::to... muito... muito... se Deus quiser.

As narrativas de Carlos foram apontando interações negativas, que acabaram por ocasionar a resistência do estudante em freqüentar o primeiro ciclo da escola. Das interações, ele se recordou daquelas em que se sentiu tocado emocional e fisicamente: após ser colocado “pro lado de fora” ou de ser “mandado lá pra baixo”, era conduzido pelo “cara de lencinho”, o “disciplinador” da escola até a sua casa:

“ele me apertava... assim... trazeno... eu falava... solta eu sô... ‘vou soltar não’... ele pegava meu braço assim...((simulou os braços presos)) de LÁ da escola até aQUI...pegava meu braço e não soltava não... eu tentava soltar assim... eu tentava sair correno... ele me pegava... quando eu não queria vim embora... pra me trazer... ele segurava... ele pegava na minha mão assim... e me trazia a força... e me trazia a força... eu falava assim... solta eu... ele não soltava não... eu tentava soltar... quando soltava um pouquinho... ele me pegava e não deixava eu sair não... me trazia aqui”

A interação com a docente, embora seu sentimento fosse momentâneo, era mais perversa pelo efeito durador que lhe causou. Ele foi considerado um estudante anormal, embora pudesse ser um “filho normal” por essa professora que ele adjetivou como “meia chata”. Ela lembrou-se de que:

“o Faustino já tava comigo no seGUNdo ano do... não... no primeiro ciclo... em dois mil e dois (...) pelo que você tá me mostrando aí do Faustino... se foi ele que escreveu... acho que... deu um salto MUIto grande... porque ele não escrevia NAdá... nada mesmo... ele não tinha interesse nen-hum de de aprender também... tinha mais dificuldade no relacionamento também... com os meninos... na socialização ele não... não era muito assim... de brincar muito na sala... ele ficava na dele... quieto lá sozinho... às vezes ele dormi::a... dormia na sala... chamei [a mãe] várias vezes...chamava várias vezes... parece assim... essas mães não perce/ não adMItem muito que os filhos têm alguma dificuldade... num sei... parece que elas não acreDItam... parece que em casa eles comportam normalmente”

Sobre a interdição da fala noutra interação:

“uma professora começou me apertar assim (...) quando ela mandava... ela falava assim ó... ‘eu falo’... ela falou assim... ‘NÃO... tem que esperar a hora de falar’... eu falei assim... ah:: eu vou falar... fa/... falei um negócio lá ela foi e falou assim... ‘pra FOra aGOra’... eu falei assim... ah:: não...vou fazer aqui... ‘pra Fora’... eu não quis ir pra fora... ela foi pegou eu assim e começou me apertar assim... botar eu pra fo::ra...”

Carlos recordou-se que “brigava direto na escola, dando porrada com a mão”, e que foi muito punido por isso, mas agora, quando ele reclamava porque era assediado pelas meninas que ficavam pegando na “bunda” dele, as professoras não faziam nada. Dona Ana lembrou com indignação do dia em que fora chamada à escola por uma professora que “não agüentava mais” o Carlos. A professora associava a indisciplina dele à falta de contato com o pai. E ameaçava o estudante de encaminhá-lo ao Conselho Tutelar, onde lhes pediria que fornecessem o dinheiro da passagem para que Carlos pudesse viajar até onde estava seu pai; eles precisavam desse contato. O discurso e a ação da professora baseavam-se no conceito psicológico de “família desestruturada”. Segundo a mãe, “ele queria ir” conhecer o pai, “ele falou que queria ir”, mas a professora não podia “mandar meu fio sem meu consentimento”.

Toda a fragilidade familiar diante da escola se revela na dureza da interação família pobre–escola, da interação criança negra e pobre–escola. Pelo enfrentamento dos estudantes aqui investigados, com seus nomes e sobrenomes, podemos comprovar a fragilidade da sua própria história de vida e do desinteresse escolar por conhecê-la. Famílias pobres, famílias negras, muitas vezes sem condições de fortalecer a auto-estima, as ações do filho na escola a partir da história de vida comprovam-nos que lhes falta condições materiais de existência e, às vezes, como no caso de

Carlos, a situação de ser filho de migrante, vão fornecer elementos para a escola que, ao invés de serem valorizados, servem para desvalorizar a cultura familiar. Essa desvalorização traduz o modo desrespeitoso como são tratados pela escola.

No caso de Carlos, a família não foi sequer informada de que ele freqüentaria mais um reforço fora do horário regular de suas aulas. E a escola já o incluía em muitos outros. Dona Ana lamenta o vivido pelo filho. Ela pensa que “se é professora e tá na escola... tem que chamar e conversar e não é com ingnorância não”. Lamenta também o fato de as professoras “não ser muié” para informar que o filho foi encaminhado para mais um projeto de reforço fora de seu turno regular, ainda lamenta, muito mais, o fato de o filho ser apelidado pelos colegas de “pé seco” e não gostar do próprio nome:

“ele falou que algum di::a... se tiver:: portunidade vai mudar o nome dele de Faustino... ele é doi::do... ele não...é por caus/ do vô dele... o Carlo era meu pai... né?... pior que eu fiz o trem errado... porque era pra mim colocar... Carlos Eduardo... eu coloquei Faustino Carlos... o nome... o vô dele... do pai dele... era Faustino... o meu pai era Carlos... ele oDEia ... chamar ele de Faustino... ele num conheceu... nem um... nem outro... porque quando eu vim pra cá:... ela tinha é... três ano... e a outra dois... ele é mineiro... faz de conta que é mineiro... foi feito aQUI... nasceu aQUI... né?... tá com treze ano... eu tô com deZOito que eu moro aqui mia fia... dezoito ano... ele não conhece VÓ... ele não conhece TIA... ele não conhece NINguém no Ceará... que eu sou cerarense... num conhece NAdá”

Figura 19 – “Ei tudo bem? Adivinha quem é? Seu admirador secreto, meu amor. Seu maior pesadela”.

Escrita de Carlos.14-09-05.

2 - “ô mãe... a professora me chamou de ‘oreia seca’” (Jorge Luiz)

A história de Jorge Luiz pode ser compreendida numa seqüência de narrativas que vão desde a sua entrada na Escola “Ana Terra”, com seis anos de idade, até a sua ida para o projeto de alfabetização. Uma de suas professoras descreveu que, dos seis aos doze anos,

“... Jorge... ele era mesmo... pra uma coisa... pra um projeto mesmo... sabe?... o Jorge... eu entendo ele como um projeto... porque ele tinha problema de dicção... né?... ele... ele... ele trocava... tantas letras... aliás, ele... to-tal-men-te desorganizado... ele Era muito desorganizado... eu não sei como é que ele tá agora... mas muito... não tinha organização de Nada... nem DEle mesmo... ele num... o nome dele pro cê ter uma idéia ele falava... “Zosse Luiz”... ele já era um menino GRANDE pra poder tá falano... “Zosse”... era “Zosse” que ele falava... então... ele não tinha organização nenhuma... era pra tá no projeto MESmo... precisava de uma coisa diferente... mas a gente não tinha... o que a gente teve na época e que eu trabalhei com... com ele... né? era que a gente tinha aquela turma transitória e a gente dividia as turmas... né?... aqueles que tavam precisando de mais cuidado ficavam com a Célia... depois os mais ou menos com a Silma e os outros comigo (...) o Jorge além de não ter interesse... muito interesse... ele também tinha o problema dele... a limitação dele... tá?... que era... é... auditiva... não... como o Hélio irmão dele tem de audição... tem de audição... tá?... então... mais o Jorge era... era de... de... dicção mesmo... na fala... tá?... e como ele... ele falava errado... ele escrevia errado e NÃO se organizava... até ele sair comigo do segundo ciclo ele não conseguia se... organizar... ele até lia alguma coisa... lia... pouca... a escrita dele era limitada... não sei se era... devia ser pela dicção mesmo... né?...”

“Ele era mesmo pra um projeto, porque ele tinha problema de dicção, ele trocava tantas letras e era totalmente desorganizado.” A fala da professora sugere que, por mais empenho que se fizesse, o resultado não viria a ser positivo, porque a profecia já havia sido feita, ele não aprenderia no ritmo regular, tornar-se-ia estudante do reforço escolar. Observe-se que o problema de Jorge Luiz era com a fala, já no seu irmão a mesma professora identificou o problema de audição. A continuar assim, os outros cinco irmãos menores de Jorge Luiz, todos estudantes com essa mesma professora, muito provavelmente seriam vítimas de “diagnósticos” de distúrbios biológicos a comprovar inaptidão escolar; ou seja, com grandes chances de ter o “fracasso escolar” como horizonte. Essa afirmação não é gratuita, pois tem sido comum a discriminação recair, na forma de “fracasso escolar”, primeiro sobre um membro, depois sobre a família, enquanto grupo estigmatizado.

A professora lembra que ela e suas outras duas companheiras ficaram mais de três anos com ele, que sua turma teve muito “movimento”. Entretanto, não qualifica o que seja esse movimento: mudança de sala? Mudança na ação pedagógica? Ela acrescenta que, depois de todo seu esforço, no segundo ciclo, seu estudante Jorge Luiz foi enturmado com o amigo Wanderson, porque “eles já eram mais fracos mesmo.”

Na ocasião desse depoimento, a família de Jorge Luiz era atendida pela Escola Ana Terra, onde estudavam cinco de seus sete filhos. A mãe recordou e denunciou o descaso da escola ao que ela apresentava como demanda de seus filhos. E cabe atentar para a demanda de gênero apresentada pela mãe, pois só os meninos reclamam:

“... na escola ali... acontece uns trem assim meio esquisito... os menino reclama... o menino vai lá reclamar... a professora... a diretora... ela não gosta... não gosta que a gente reclama dos trem que acontece lá... tipo assim... acha que a gente tá mentindo... inventando história... e eu não gosto muito de ir lá e falar... não... quando eu vou eu junto TUDO: vem o Guilherme e reclama... vem o Luiz e reclama... vem o Lelinho e reclama... porque são cinco... né?... aí tô... depois que juntou cinco reclamações eu vou lá... espero... junto um dia... vou lá e faço tudo... acho que é por isso que eles não dão muita confiança... também cê já imaginou eu ficá todo dia lá por causa de um?... Um vem e fala uma coisa... outro vem fala uma coisa... outro vem... porque todo dia eu não posso porque eu trabalho... espero acumular...”

A mãe de Jorge Luiz, cozinheira, estudou até a quarta série primária e compreendeu que precisava dialogar com a escola, contudo, sua narrativa mostra uma escola pouco desejosa de aproximação, de diálogo sobre os acontecidos. Ela recordou que o filho, aos sete anos, recebera o encaminhamento para uma clínica de fonoaudiologia para onde insistiam em continuar enviando Jorge Luiz, mesmo ela considerando que, aos 13 anos, ele já podia falar bem. Construiu a narrativa do destino escolar de Jorge num reencontro com a história de seis filhos, como estudantes da Escola Ana Terra. Acompanhemos a entrada de Jorge Luiz nessa escola:

“foi a Célia... ela... inclusive tem até um acontecimento que aconteceu lá que eu acho que ela chamou ele de oreia SEca... [orelha seca] sabe?... E eu fui na escola reclamar... né?... até discuti com ela e tudo ((pausa))... aí ele falou... ‘ah:: mãe... não precisava de xingar... não... porque ela me chamou de oreia seca... porque eu não tinha feito um negócio assim’... mas ela não tinha direito de fazer isso... não... né?... oreia seca é BURRO... eu acho que professora não pode chamar o aluno de burro... não... tá lá pra ensinar e ele lá pra aprender... né? (...) ele que me contou... ela chegou lá e falou na minha cara... ‘CHamei MESmo... oreia SEca... MESmo’... eu falei:: não é oreia seca MESmo... não... não é assim que é as coisa...”

Jorge Luiz culpava-se por não conseguir atender as solicitações da professora, então, sentia-se como “orelha seca”, não reivindicando respeito para si. Era um sinal de possível aceitação do insucesso atribuído. Não se sabe se Jorge Luiz seria “orelha seca” em função de sua “dicção” ou se possuía outros atributos negativos. O fato é que, ainda que a escola o tenha encaminhado para a clínica de fonoaudiologia, a mãe lembrou-se de que ele teve grande dificuldade de aceitar a professora, “ele não gostava dela.” E Jorge Luiz foi indicado para as aulas de reforço

“porque ele tava muito fraco na escola... e tava fazendo muita bagunça... tava muito indisciplinado... isso foi o que chegou até a mim... né?... foi por

isso... tava fraco... nossa... não sabia ler... não sabia escrever... e se escrevia não sabia quê que tava escreveno... e isso não é uma coisa muito boa... ele era tipo assim: escrevia... aí ce falava assim... lê... ‘ah... mas eu não sei quê que eu escrevi’... é normal?... não é normal... né?... aí conta... por exemplo... ele não tava sabeno somar quanto que era sete mais cinco... quanto que era cinco mais sete... como se diz:: TREze mais oito... não conseGUIa... ele parava e pensava... pensava... ele tava teno aula de reforço também... na escola... eu acho que todo dia... todo dia ele ia... eu acho que era segunda... quarta e sexta... ele falava pra mim que ele descia... ficava lá uns tempo lá... tinha aula de reforço...”

Do reforço ele foi para o projeto, onde foi possível conhecer o seu nível de escrita, em agosto.

Figura 20 – “RAP do Projeto”³² – Escrita de Jorge Luiz com intervenção. 25-08- 05.

Para a mãe a “fraqueza” de Jorge Luiz era datada

“desde quando ele entrou na escola... desde que... o Jorge Luiz tem treze anos... já tá na quinta série... até hoje... com sete... sete anos... ele tá muito atrasado... ele entrou na escola com quê?... com ter... com sete... tá com treze... o ano que vem... em março... ele faz quatorze anos ... continua... não falta não... até porque eu não gosto que falta de aula...”

³² “Vamos pro projeto amigo. O projeto não é seu inimigo. O projeto é uma luz que iluminou o meu caminho. Sem o meu projeto não posso andar sozinho. Você pode crê e sempre acreditar. O projeto é uma luz eu vou sempre é cantar. O projeto é uma luz que iluminou meu coração. O projeto é uma luz...” (Música de Jorge Luiz).

Ainda que, ao longo dos anos, as professoras da escola tenham lhe apresentado o filho como um “fracassado”, a mãe não admitia a “falta de aula”, mantendo seu empenho de continuar enviando-o para a escola, mesmo quando o filho apresentava resistência. E fazia isso não só devido ao que recebia do Programa do Governo Federal, no que ela é explícita, mas, certamente, por valorizar a escola enquanto instituição formadora:

“... primeiro... ((riu)) porque tem a Bolsa Família e ele não pode faltar senão eu perco ((riu)) eu sou muito sincera... tudo dentro da sinceridade... acho que vai bem... não é? que eu não gosto que falta que é só mentir: “ah: não... porque eu não gosto que falta porque”... eu não gosto de fantasiar nada... eu sou o que eu sou.... o que eu penso eu falo... eu não gosto que falta por causa da Bolsa Família e também porque meu filho precisa de estudar... mesmo quando não tinha Bolsa Família... eu pegava no pé e tem outra coisa... o Jorge Luiz não gostava de ir na aula não... ele inventava dor de caBEça... dor de baRRiga... que tava com FEbre... que tava vomiTANO... que tava sentindo tonTEIra... dor no estomago... de TUDO quanto é tipo de doença ruim que ocê imaginar ele inventava pra não ir na escola... comigo trabalhando... até que um belo dia... eu passo na porta da escola... a professora... minha filha... lá em pezinha... me vigiano... passar... ela tava mandando recado todo dia e ele não tava me dando... o Luiz tava mui-to indisciplinado... ele é uma pessoa... não sei se você já reparou lá no Projeto... o Luiz é um menino que ele é influenciável... ele não é daquele tipo de pessoa que não é influenciável... não... ele É influenciável... se você falar com ele:: pega esse carrinho aqui e joga fora... ele joga... não... pega esse carrinho e guarda... ele guarda... tipo assim... ele VIVE fazendo o que os outro manda... não da vontade dele... porque ele QUER... só que agora parece... parece que tá mudando um pouquinho...”.

Jorge Luiz parece ter sido levado a incorporar a imagem de si como “mau aluno”, muito cedo. Desde o primeiro ciclo ele não gostava de ir para a escola, por algum motivo, não gostava de sua professora, tornou-se aluno do reforço. Fazia tratamento da fala. Que nível de conhecimento seria possível atingir com tais atributos? O fato é que a ele associavam estigmas, estereótipos que só aumentavam a sua dificuldade de ler e escrever. E se a leitura é importante para a sociedade, para Jorge Luiz no ambiente familiar não era diferente:

“é... ele ficava chateado deMAIS... ficava chamando ele de burro direto... era todo mundo... não era um SÓ... não... era TO-DO mun-do...era eu... não vou mentir:... era o pai... era os irmão... às vez a vó e os tio ((pausa)) aí a gente parou... ninguém agora fala isso com ele mais... não... de vez em quando ele mais o Guilherme discute aí... porque aqui em casa é assim... porque a de seis ano... ela estuda... aí tem o de no... o de oito... não estuda... o de onze... aí quando um não sabe uma coisa eles mesmo... nada de caderno... nada de ler... eles começa a discutir... ‘cê sabe LER? cê sabe LER?’ ((riu)) ‘seu BURRO... cê não sabe LER’... aí acaba um agredino o outro com palavra... entendeu?... aí às vez tá brincando... o outro vai montar o brinquedo num consegue... ‘ah: por que cê não sabe montar e eu sei... cê

sabe LER?’... aqui em casa é assim... tem cabimento um trem desse?... eu falo... ó gente... não é assim... não... pó parar mesmo... BURRO é aquele que come capim... é um... tem quatro patas...”

É muito provável que a própria família tenha se constituído para Jorge na principal via de manutenção do estereótipo de não leitor e baseando-se nos conceitos escolares, essa família criou elementos que contribuíram para forjar nele a resistência à escrita. A mãe descreveu o processo vivido pelo filho ao assumir-se como “burro”. Ele estava imerso em duas socializações cuja expectativa não lhe favorecia e, na família, a única colaboradora à disposição estava atropelada pelo acúmulo de funções:

“ah:: o Jorge Luiz me deu muito trabalho... nossa... quer dizer... ainda dá... em relação a estudo.... dá ainda um pouquinho... e eu até assim... errei... que eu chamava ele de vez em quando de burro::... ah:: seu BURRO... ce não sabe de nada... é a gente às vezes fala uns trem bobo... né?... chamava ele: seu BURRO... cê num/ que eu ia ensinar ele o para casa... eu acho que cê vai entender... tava lá:: dois mais dois... cinco mais sete... ô Luiz... quanto que é cinco mais sete.... Luiz? ((pausa)) ‘ah... mãe... é dezoito’... falo: Luiz... pelo amor de Deus... Luiz... SOma... CONta... usa seus dedo... meu filho... VAI... vão vê:: e eu sou muito nervosa... eu acho que eu sou muito ansiOsa... eu tô ensinano uma coisa... que aqui em casa é muito menino... aí dá... de noite é hora dos para casa... e eu chego do serviço... é hora da janta... aí cê imagina aquela cozinha daquele tamanzinho ali e aquele tanto de menino em cima do cê... um te pergunta uma coisa... um te pergunta outra coisa... um te pergunta outra coisa... até que o mais velho num pergunta nada... eu brigo com ele:: ô GuiLHERme... cê tá numa... uma... uma série mais avançada... cê poderia ajudar o Luiz pra mim no para casa... pra mim poder ajudar os menino pequeno... ‘ah... não tô ajudano em nada... não’... aí vinha o Luiz... vinha o Bruninho... vinha a Gabriele... não... a Gabriele na época não tava ainda... não... o Luiz... o Lelinho e o Bruninho... os três em cima de mim... e nossa... a minha cabeça ficava desse tamanho aqui assim e a pequenininha chorano... neném chorano e aquele outro sentado atrás de mim chorano e ‘tô com fome’... meu marido chegava ‘quero jantar’... cabava com filho... eu acabava chamando o Luiz de burro... coitado... aí nisso o Luiz chora::va... discuti::a comigo... me respondi::a...”

O fato de saber ler para as crianças da família de Jorge se associava a “ser inteligente”. Jorge Luiz, com treze anos na ocasião dessa entrevista, segundo filho de uma família pobre e negra com nove pessoas, rememorou a linguagem utilizada pelas professoras que marcaram seus sete anos de escolarização, sem sucesso. Ele se recorda de quando estava com seis anos e “elas só falava que eu falava meu nome errado... falava... [que] eu falava errado... eu fui na fonoaudióloga eu fui e aprendi”. Exceto pela idade, suas recordações coincidem com aquelas já narradas pela mãe. A professora aos seus sete anos de idade admitiu: “o Jorge era um que eu não acreditava que ele conseguiria não... aprender a escrever... ele tinha problema de fala”.

O universo escolar parece ter-lhe impingido, muito cedo, determinados adjetivos negativos, por conta de suas dificuldades escolares. Mas, ainda assim, continuava a lutar para aprender. Ele lembrou-se de que

“...foi lá na escola... eu falei assim... “ô fessora eu não sei fazer esse negócio aqui não... aí tá... eu fui lá... eu fui na mesa e tentei fazer... aí voltei lá... aí tipo per/... tipo ficou com raiva assim... aí foi e falou: ‘seu oreia SECA... fica QUIETO’... falou assim... aí eu falei... falei assim... ué... não sei fazer o trem...aí eu fui e contei pra minha mãe...”

Ao referir-se à sua postura na sala de aula, mostrou que se considerava um aluno “bem comportado”. Agora como estudante do Projeto, mostrou-me sua indignação com o estereótipo imposto:

“...eu ficava quieto... fessora... sentava lá... ficava no meu lugar... quieto lá... nem sabia o que que significava... não... eu descobri... é... minha mãe me contou ((pausa)) minha mãe me contou no dia que eu falei pra ela... eu falei... ô mãe... a professora me chamou de ‘oreia seca’... lá... a Solange... ela falou... ‘ah... é?’... ela foi lá na escola e falou com ela assim... aí ela foi e falou assim... ‘significa... eu acho que é burro’... não é?... é? ((insistiu com a entrevistadora)) aí eu falei: é isso... mãe?... aí ela falou... “é... eu acho que é’... né? ...é fessora?”

Enquanto gravávamos a entrevista ele me perguntou várias vezes se era burro. Jorge Luiz narrou uma de suas tentativas de resolver, sem sucesso, sua dificuldade em sala de aula. Tudo indica que ele não encontrava a mediação de quem dominava o conhecimento, a não interação com a professora “lorinha” se justificava a partir de uma qualidade que lhe era imposta. Além de não receber a atenção devida, era chamado de “orelha seca”. Adiante, veremos que ele solicita a minha ajuda para sair do lugar de “burro” da família. O que significa ser um “orelha seca”? Trabalhador da construção civil? Animal? A expressão remete-nos ao campo das significações. O fato é que Jorge Luiz ouviu essa mesma expressão várias vezes, de diferentes professoras. Parece-nos que a expressão foi re-significada pelo universo de docentes da escola e era, naturalmente, empregada na interação com ele e com outros meninos porque, outra professora, a

“ALice falou comigo e com o Carlos assim... que a gente é da sala um lá... né?... que é a mais fraca... que tá teno... eles tava falano... eles falou assim... ‘cês tá aqui porque cês precisa de lê... sô... presta atenção’... e gritou com a gente lá... e quando era a Geralda ela falava... ‘cês tão aprendeno’... mas a Alice é chata demais... nó (...) ah... teve a Solange lá... fessora... nó... mulher chata... falou assim... eu tava... nem sabia o negócio lá... né?... ela foi e chamou eu de ‘oreia seca’ lá... dentro da sala... todo mundo riu... lá...

falou lá dentro da sala... GRItou lá... a Solange... a professora da escola lá... uma *lorinha*...” (grifo meu).

Goffman (1974) compara, na instituição, a perda do nome como equivalente a mutilação do eu (p. 28). Retomemos a reflexão do conceito de *epistemicídio* de Carneiro (2005, p. 99), assim podemos compreender a relação de Jorge Luiz e das docentes na sala de aula:

“A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhes são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade européia. *O Não ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização.* No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”. Essa visão de incompletude humana atribuída ao negro...”(CARNEIRO, 2005 – itálicos meus).

Jorge Luiz se vê como aluno que “não lê”, aluno de quem “todo mundo riu”, por ser “orelha seca”. A voz do estudante torna-se baixa e reticente em algumas partes da narrativa. E ele revive na voz triste a vergonha que sente quando a família pede para que ele leia e ele responde: “eu não sei... não... ah... mas eu... tá bom... eu vou aprender um dia... fessora... eu sei ler... sô... eu não gosto de ler pra eles... sou mais ler sozinho mesmo”.

Em casa sente-se rebaixado diante dos irmãos menores, do padrasto e da mãe. Jorge Luiz sente-se humilhado por ser aluno da “sala mais fraca” e, além disso, “orelha seca”. Ele rememora seus esforços para apropriar-se da leitura qualificando a interação com a professora do reforço, quem com ele

“...não fazia nada... não... ó... elas me ensinava... não sei... tinha dias que eles pegava eu... colocava eu num lugar assim... ensinava eu... e os meninos que tinha dificuldade (...) ela me dava aula de reforço... é... é... de matemática...”

Ele não se recordou de algo significativo que tenha acontecido durante as aulas de reforço, mas lembrou-se e nomeou seus colegas de sala, os meninos que estavam lá:

“era eu... Frederico... o Carlos... ah:: fessora... não lembro... não... só sei que era eu... Frederico e uns menino lá... aprendia... cada hora ela ensinava um... tinha hora... quando eu... quando eu sabia assim... eu ajudava os menino também...”

Mas, contudo, a mãe de Jorge Luiz mesmo depois de ter reagido ao descrédito escolar, ter reagido ao tratamento dado pela primeira professora passou a ver o filho como um incapaz de aprender. Quando lhe perguntei por que chamava Jorge Luiz de “burro” ela confirmou as razões e, na sua escuta ao que a escola dizia, passou a acreditar não mais que ele era um “burro”, mas que possuía “problema”. Mas depois da conversa com a fonoaudióloga, com a professora e, principalmente, de uma auto-reflexão do processo vivido pelo filho, que continuava lutando para apropriar-se da escrita, ela convenceu-se de que não podia continuar chamando-o de “burro”. Ela comenta com detalhes a postura combativa que adotou a partir de então, para mudar o lugar de Jorge Luiz na família:

“...a atitude dele... né?... as atitudes que ele fazia... por mais que cê... por mais que a pessoa não saiba cê en/ ensina... cê explica... né?... pôxa... a pessoa vai raciocinar:: ‘pôxa... vou tentar aprender’... ele não... nem se eu fizesse uma folha pra ele aqui ((delimitou o espaço com as mãos)) tal... o resultado... tudo bonitinho... colocasse lá... ele não dava conta de fazer... aí eu peguei e parei... porque eu vi que já não era coisa de burrice... né?... que burrice é BURRO... isso não... isso já não é burrice... isso aí já é uma coisa que ele tá com problema mesmo... aí a professora dele me chamou na escola... a gente conversou... chegou a conclusão que ele... não é que ele não queria... não... ele não tava dando CONta de aprender... a fonoaudióloga também tinha falado comigo... ‘olha... eu sei mãe... a gente fica nervosa mesmo... acaba falano o que não deve... a senhora procura não chamar ele disso’... que eu não minto... não... o que eu faço eu falo... porque é feio a gente mentir... eu chamei ele de burro mesmo... muitas vezes... mas depois eu caí na real que não é assim que a gente educa um filho... ensina... né?... aí eu falei... a fonoaudióloga conversou comigo... falou pra mim assim que não é chamando de burro... não é brigando que se aprende... com muita paciência... mas ele agora também não me pergunta mais nada... não... eu só chega pra mim... pega o caderno: ó... mãe... tá certo?... eu falo... ah:: Luiz... tá errado... tem que consertar aí... tá errado... é assim... assim... assim... ele entra pro quarto... quebra a cabeça... quebra... quebra... e faz... aí ele fala... chega pra mim... agora tá certo?... agora tá certo... agora tá direitim... só que eu... assim... eu não chamo desses trem mais... não... graças a Deus... o Guilherme tava com mania de vez em quando... ‘ah... seu BURRO’... aí eu chamei o Guilherme num canto:: ó... não pode... cê não gostava que nós chamava ocê de burro... meu marido também... de vez em quando... ‘ah... seu BURRO’... ô Léo... não é assim que chama criança... porque elas conversaram comigo... me ensinou como é que era... né?... que não podia chamar eu peguei e parei de chamar também... e conversei com os menino também... que eu num tô chamando porque acho que ele ficava um pouquinho meio... meio não... ele ficava muito chateado coitado...”

A mãe recorda que ele não pediu, apenas comunicou-lhe que freqüentaria as aulas do Projeto. Quando questionei se havia percebido mudança no filho após a entrada no projeto ela comentou das mudanças de Jorge que

“... entrou na igreja... falava muito palavrão... xingava muito... não podia nem conversar com ele que ele xingava a GENTE... agora ele melhorou bastante... gosta muito de vocês... ele melhorou muito... muito... mudou com todo mundo aqui dentro de casa... melhorou bastante mesmo... e em questão de escola... deu uma melhorada... num... muito... não... mas melhorou bastante... assim... em relação a algumas coisas... ele não sabia ler direito... já tá aprendendo... era muito desorganizado com os caderno dele... agora tá mais organizado... tem pouco tempo... depois que ele entrou no projeto ele melhorou bastante... antes do projeto... num tinha nem conversa... era só briga... falava... era briga na certa...”

A professora do segundo ciclo comemorou a saída de Jorge Luiz de um lugar de submissão, tornando-se capaz de reivindicar com seus próprios argumentos:

“o que eu percebo do Jorge Luiz é a auto-estima dele... melhorou de MAIS... Jorge no ano passado... ele era introvertido de MAIS... ao extremo... pra você perguntar o nome dele...ele não falava... ele encostava o queixo contra o peito assim...ó ((dramatizou)) e baixinho... como?...como?... o que que aconteceu?...e às vezes aconteceu alguma coisa na sala... e ele descia... ele chegava aqui desse jeito (...) o quê aconteceu Jorge?... ‘nada não...fessora... se quiser me mandar para casa... pode’... sabe?... agora ele faz... ele reclama... ele reivindica... ele protesta... ele discorda...”

Figura 21 – Escrita de Jorge Luiz, quando ele já podia corrigir seus próprios textos. 10-11-05.

3 – O estranho

Ent. – ele conta em casa sobre o que ele tem feito no projeto... nas oficinas?

Mãe – conta... ele fala

Ent. – o quê que ele fala?

Mãe – ele diz que lá é bom conviver lá

Ent. – ele fala o que faz lá ?

Mãe – é... fala negócio de brincadei::ra... de dança que ele gosta muito de dançar... aí ele fala ((risos)) mas assim sobre o negócio da escola mesmo é muito difícil... prele conversar...

Ent. – o quê que a senhora acha que o projeto deveria ter? ... além disso... o que mais?... pra poder ajudar mais os meninos que participam dele?

Mãe – é... eu acho assim... é... uma condição... né?... sim de... de ensinar mais as coisa

Com respostas curtas e uma voz quase linear, a mãe começou a narrar a história da trajetória escolar de Thiago da Mata, comentando como via no presente a forma de participação dele nos encontros das oficinas: “ele diz que lá é bom conviver lá”. Nas condições em que funcionavam as oficinas, ela via os encontros do grupo como um espaço de convivência. Observe-se que a mãe tem uma urgência e faz uma reivindicação para que este espaço de “convivência” se ajuste afim de “ensinar mais as coisa”, isto porque, como ela adiantou na fala anterior, “sobre o negócio da escola mesmo é muito difícil prele conversar”. Já que “sobre o negócio da escola mesmo” estava “muito difícil” para “conversar” minha tentativa de buscar a trajetória a partir do tempo presente foi uma saída para a reconstrução da memória perdida ou quem sabe apenas esquecida. O que era, então, o espaço da escola para o filho? Por que ele foi encaminhado para o projeto de reforço?

Embora a escola não a tivesse chamado para lhe explicar sobre o projeto em 2005, ela sabia que era um reforço, porque antes, em 2004, Thiago “acordava falano que não queria ir” e agora, em 2005, “ele falou que tá gostano de voltar pro projeto”. Ele frequentara alguns dias do projeto no ano de 2004 e depois o abandonou. O filho ficou retido no segundo ciclo, conta a mãe, e continuava com a

“mesma dificuldade nas matéria... né... Matemática... Português... não sei... mas cada hora ela [a professora] manda a menina ensinar aqui em casa é mais é as matéria de Matemática e Português... é... Ciências... é Ciências também... esses negócio”

A maior de suas dificuldades era o

“Português que eu acho... dificuldade... ele fala que é o negócio de ler... né... disse que num dá conta de ler... ah: ele tem dificuldade na hora de ler...

né... as coisa... mas agora melhorou mais.... achei que melhorou a letra e tudo... é só de ler... antes era de ler”

A narrativa da mãe oscila sempre entre o tempo presente e o passado, revelando a espera pela leitura no período vivido pelo estudante. Ela compreende que, para os treze anos de idade que o filho tem, Thiago deveria estar “mais avançado”. Porém, ele não está

“porque sempre mesmo ele num... chega aqui e num faz o dever... né?... ela mandou apertar mais foi no dever de casa... que ele pra fazer dever aqui... minha fia... maior luta... pega o caderno aqui... outra hora faz ali... preci/ tá:: apertano prele fazer... né... esses para casa... e minha menina tano aí... ajuda ele... né?... mas ela trabaia no meio da semana... que eu não entendo... esses negócio que vem é muito difícil... eu não dou conta de ajudar ele... pra mim já tem dificuldade ((riso sem graça)) de ajudar...”.

Ela gostaria de ver ele fazendo “assim... as conta mais legível” e “num nível mais elevado”, confessa a mãe. Na “Matemática ele melhorou bem”. “Português também agora já escreve melhor, lê”. Ela associa que houve uma melhora desde que “ele começou a escrever... foi do ano passado pra cá... que a letra dele era mais complicada... as letra junto tava mais difícil”. A “letra junto” era mais difícil. A depoente contrapõe a letra cursiva à letra em caixa alta.

Por outro lado, as lembranças de Thiago só puderam ser ouvidas numa entrevista cuja memória grupal foi evocada pelo uso do pronome “nóis”:

- Thiago – nóis fazia bagunça... um ficava mexeno com o otro... botano apelido e a professora botava nóis pra fora diREto... ela mandava a gente pra fora fessora... “vai pra fora RÁpido”... todo mundo ficava lá fora um tempão lá...
- Ent. – quanto tempo você ficava pra fora da sala?
- Thiago – té:: ela escrever lá... que ela botava nóis pra dentro...
- Ent.– ah... eu fiz essa pergunta pra eles ((Jorge Luiz e Carlos)) ... eles não souberam responder Thiago... ela mandava só vocês três pra fora?
- Thiago – não... mandava um tanto de gente lá... os otro menino lá...
- Ent. – só menino?
- Thiago – meni::no... menina...
- Ent. – mais menino ou mais menina?
- Thiago – mais menino...
- Ent. – e com as meninas?... como ela falava?
- Thiago – ela não xingava muito as meninas não
- Ent. – o que vocês ficavam fazendo do lado de fora?
- Carlos – ela começava só xingar professora... falava que nóis não sabia...
- Thiago- [mandava nóis LÁ pro corredor
- Carlos – nada... nem eu... nem o Thiago... ninguém sabia nada... continha... ela fazia a gente fazer... que a gente nem sabia...
- Ent. – uai Carlos... era só falar com ela que vocês não sabiam...
- Carlos – ham... adiantava?
- Jorge Luiz – a gente falava... adiantava?
- Ent. – como é que vocês falavam com ela?

Jorge Luiz – a gente falava... ô Laurinha eu não sei esse negócio aqui ó... ((risos))
 Carlos – aí ela...
 Thiago – [aPREnde uai
 Carlos – falava um montão de coisa lá...
 Ent. – que coisa que ela falava?
 Carlos – cê num PRESta atenção na aula...
 Thiago – cê num esforça...
 Ent. – e a resposta?... o que vocês falavam com ela?
 Jorge Luiz – ah... eu não sei memo não...
 Carlos – tinha vez que eu ficava com raiva assim... ela mandava eu lá pra baixo...

Thiago lembra, junto com Jorge Luiz e Carlos, que: “nóis ficava lá no corredor um tempão”. Juntos, os três lembraram-se dos apelidos. Thiago recordou-se de que era chamado de “testão”, “cabeção”, “boró” e “cabeça chata”.

A narrativa do filho corrobora a da mãe. A repetição da expressão “lá”, advérbio de lugar com o qual Thiago confirma a distância que eles ficavam da sala de aula, e o “diREto” confirma o tempo que era obrigado a ficar permanentemente no corredor. Já para a mãe, a repetição concretiza uma necessidade. Ela repete que o filho está defasado em Português e Matemática porque, muito provavelmente, a sua vida social tenha lhe trazido dificuldades às quais não venceria se lhe faltassem conhecimentos dessas duas áreas; então ela compreende que o Thiago precisa superar, minimamente, as defasagens nessas duas disciplinas, já que é um fato suas “dificuldades”, em todas as outras áreas e que ainda não foram sanadas em sua longa permanência de oito anos em dois dos ciclos escolares.

Antes,

“quando ele era mais pequeno, que dava mais trabalho... assim na escola... ficar mais com brincadeira... não prestar atenção na aula... sempre ela [professora] me chamava lá... pra falar... aí melhorou um tempo também... assim... sempre eles [professoras] mudava ele”

Ela se refere a mudar para outra sala. E parece que ela não aprovava essa alternativa, entre outras coisas, por conta das mudanças de professora porque “na hora que ele mudou ele já tinha melhorado”. Ao ser questionada se Thiago faltava muito às aulas, ela lembra-se de que “tem vez que ele” falta porque acorda tarde. No início da escolarização “na época que ele entrou... ele brigava... [muito, mas] agora parou” e “ele estuda aí [Escola ‘Ana Terra’] tem muito tempo”. Ela recorda-se que a professora

“chamava... me chamava... ela [professora] falou sobre o negócio dele tá atrasado nas matéria e tudo... e com dificuldade... chamava meu marido também... na época... né?... que ele era vivo... agora... tem quatro ano que

ele morreu... aí sempre nós ia... até meu rapaz ia também... depois parou... parou de reclamar”.

Os chamados escolares mexiam com a organização de todos os membros da família que se alternavam nessa escuta. A mãe evocou um dos chamados. Antes ele não

“tinha nada... é porque ele machucou... né... a cabeça lá [na escola]... né?... falava que era pra fazer esses inzame... né?... de cabeça e tudo... mas eu fiz e num deu em Nada.... na época do eletro... né?... aí num deu nada... não... aí teve que tirar... é... aí teve que tirar o eletro... mas não deu nada... não... depois ele caiu também da bicicleta aí... ele bateu assim o lado da cabeça... aí fez... mas não deu nada... não... foi só mesmo os ralado da bicicleta...”

Na rua, teve “os ralado de bicicleta”; na escola, bateu “o lado da cabeça”. A mãe relata desde o chamado da escola – em função do ferimento na cabeça devido a uma queda no pátio, como a professora conta a seguir – até a queda sofrida com a bicicleta. A ocorrência temporal desses fatos pode ser melhor compreendida pela narrativa da professora de Thiago aos seis e sete anos de idade, que caracterizou, de modo cuidadoso, o machucado na cabeça do estudante que requereu um exame e foi relatado pela mãe junto a outros ferimentos, que se desdobraram no conflito entre a família e a escola. Acompanhemos a longa narrativa da professora:

“... o pai dele morreu... ele ficou mu::ito... ele não falava no pai não... sabe... mas uns dias depois a mãe dele teve aqui toda arranhada e falou que foi o Thiago que... avançou nela... que ele tava mu::ito nervoso... agora... o Thiago... assim... eu achava muito estranho que ele chegou aqui com o pescoço cortado de um lado até no outro de cerol... soltando papagaio... aí parece que um outro menino tinha passado cerol... pegou no pescoço dele... mas cortou MESmo... de um lado e do outro assim... ó... foi por pouco que esse menino num... não...tava tudo marcado aqui assim ((indicou o pescoço))... tinha uns pontos também... mas eu não lembro quantos pontos que ele levou... não... mas teve também... deu ponto também... teve isso... quando sarou o pescoço teve um recreio aqui... na época as professoras que tomavam conta do recreio... um dia a Elana tava tomando do recreio e ela falou que tava conversando com os meninos... na hora que ela virou ela só ouviu o barulho... ele caiu... e cortou... levou uns quatro pontos na testa... tava brincando aqui no pátio da escola... eu acho que ele tropeçou... não sei... aí caiu e bateu com a cabeça na quina da pilastra e cortou... melhorou o corte... passou uns dias... o Thiago faltando... vem a mãe dele... que ele quase cortou o pé... ele pisou num caco de vidro que quase que separou o pé dele... mas deu um TALho no pé de todo tamanho... então foi um machucado atrás do outro e TUDO bem sério... sabe?... foi sempre corte bem:: FEio que ele teve... e a Mãe dele... uma época... ela tava com... depois que o marido morreu ela tava mui::to nervosa e ela culpou muito a escola por causa dessa época que ele cortou a... teve esse corte na cabeça... que ele bateu a cabeça... é... e só corte feio... então ela falou que... então ela falava... e ela... uma época ela fi/... teve uma época que ela ficou muito nervosa e falava que o problema do Thiago todo foi por causa das... que ele

teve... que ele bateu a cabeça aqui e:: que ele era muito nervoso... que na época ele foi ao médico e o médico falou que ele não teve nada mas que ela achava que tinha sim... que ele tinha que fazer exa::me e tal mas eu não sei depois se ela levou ele pra fazer mais exame... alguma coisa... isso eu não sei... eu sei que na época ela tava muito nervosa e falou muito disso... e falava que ele tava... que ele era um menino muito nervoso... AQUI eu não via isso... não... ele sempre foi muito de mexer com os meninos... de irritar mas nunca foi de BRiga... não... assim de... às vezes os meninos achavam ruim com ele mas ele nunca saiu no tapa com ninguém... mas ela falava que em casa ele tava muito nervo::so... ele era muito nervoso... tanto que ele avançou nela e unhou ela TOda... ela tava toda arranhada”

Ela recordou-se de que remanejaram Thiago para outra turma:

“o Thiago... ele também saiu da minha sala quando foi pra essa outra turma... mas ele é um... ele sempre foi um menino assim... quietinho... na dele... mas que sempre cutucou por debaixo da carte::ra e tal... sempre botou fogo nos meninos... então sempre foi um menino mais diFícil...(...) aí ele ficou... é... na minha turma... então um ano... acho que um ano e pouco... aí quando fez essa modificação ele foi pra essa outra turma... aí nós entramos... teve uma greve... nós entramos em greve... quando nós retornamos da greve... eu fiquei sabendo que o período da greve TOdo ele ficou fora de sala porque ele apronTava muito e a professora... como não tinha ninguém da coordenação aqui... porque nós entramos em greve... algumas turmas continuaram trabalhando porque as professoras não entraram... [em greve] aí como não tinha ninguém da coordenação [para cuidar dele enquanto estivesse fora de sala]... porque estávamos em greve... a professora dele... ele aprontou... a professora botou ele pra fora de sala... não tinha o que fazer com o menino e ele ficou o período da greve TOdo... ficava sentado aqui em baixo... ele vinha à aula TODos os dias (...) mas não ia pra sala... diz que ele ficou do lado de fora... aí quando retornou [as aulas] eu fiquei com muita raiva a hora que eu fiquei sabendo fui lá e catei e Thiago de novo joguei pra minha sala até eles decidirem o que fazer com ele... aí ele ficou lá...”

Ela descreveu o que sentira diante dos acontecimentos durante a greve, em especial do remanejamento e se posiciona quanto à necessidade de acompanhar as turmas de estudantes por um tempo maior:

“foi uma greve... não foi muito pouquinha coisa... não... aí ele ficou lá na minha sala mais uns dias (...) olha... eu não me lembro mais... como que foi... não... eu sei que eu fiquei muito brava quando eu cheguei e fiquei sabendo disso [da permanência de Thiago no pátio durante toda a greve]... e... aí eu peguei... aí... falei... não... primeiro porque eu não queria que tirasse os meninos quando fez essa modificação... aí TIra os meninos... tem uma quebra... eu acho que essa questão de você acompanhar a turma TRÊS anos ajuda deMAIS... eu acho que é mu::ito bom...”

A professora lembrou-se do comportamento do Thiago e considerou o quão difícil fora para ele o período da perda do pai, dos ferimentos no corpo e até do “abandono” escolar:

“ele sempre foi muito caladão... é... é... é um menino que cê pergunta as coisas pra ele... e às vezes ele olhava meio com a cabeça baixa assim... de rabo de olho e Rla... e não... e não... mas ele não conversava... não falava nada... não... cê tinha que fi... que ir puxando dele... tentando tirar dele senão ele não falava... não... e... nó mas eu sei que o Thiago... foi um período muito difícil pra ele quando ele... com esses machucados TODOS... depois ele teve esse problema... o pai dele já tinha morrido... foi pouco tempo depois que o pai dele morreu que aconteceu isso... ele ficou esse tempo todo fora de sala depois... () e... depois aí eles arruma... conversaram... eu acho que ele voltou pra mesma sala... que falaram que a professora não podia fazer isso e tal e a coordenação voltou... ajeitou as coisas porque na minha sala ele não ficou... não... aí ele foi pra essa turma mesmo... aí eu já... depois eu já não sei mais te falar e... agora eu acho que isso complica sim... porque quando você acompanha a turma TRÊS anos... você vai levando o menino... por mais que você tenha dificuldade... aos poucos ele vai caminhando...”.

Thiago viveu um período “muito difícil”: perdeu o pai, bateu a cabeça na pilastra da escola e caiu; na rua, sofreu vários ferimentos durante um semestre. A mãe dele, uma mulher negra, faxineira, que cursou até a quarta série, com sabedoria de vida, encontrou sua própria explicação para o “fracasso” do filho. De todos os ferimentos, ela considerou como o mais grave aquele que levou o filho a ter que fazer um “inzame”, cuja necessidade veio da cabeça batida na pilastra da escola. Era como se aquela parte do corpo tivesse sido maltratada ali, naquele espaço e, portanto, ali não conseguia aprender. Pela narrativa da professora, a mãe pareceu dizer de modo indireto, o que pensava ser a dificuldade do filho: a escola de fato não se preocupava em ensiná-lo, porque é sabido até pela mais simples das pessoas que “quem se preocupa, cuida”, além do mais, não deixa bater e machucar. Tudo isso lhe indicava o quanto Thiago não estava sendo cuidado – pela escola.

A professora do estudante referiu-se à greve dos professores municipais de 2001, cuja duração foi de 59 dias. Foi uma das mais duradouras da história do magistério municipal de Belo Horizonte. Thiago tinha oito anos. O fato é que seu lugar – por direito – era a sala de aula, então porque era tratado na escola como um “estranho”? Ele recorda a sua permanência no corredor, a professora confirma sua permanência no pátio. Jamais saberemos dizer como ele se sentia cada vez que era impedido de ficar ou que não era convidado a entrar em sala de aula e, ainda assim, no outro dia ele estava presente no pátio da escola, porque ele não se recordou ou não quis dizer desse acontecimento.

Goffman (1996, p. 135) sublinha que os estranhos desconhecem os segredos da representação e da realidade criada por ela. Os atores apresentam-se na região de fachada e de

fundo, a platéia apresenta-se somente na região de fachada. E estão excluídos de ambas, da fachada e do fundo, os estranhos.

O silêncio, a não lembrança inicial, tanto da mãe como do filho acerca desse fato, as respostas monossilábicas ou curtas da mãe, quando lhe pedi que contasse a história da infância escolar do estudante, expressam a violência simbólica do tempo vivido por Thiago em tão tenra idade no ambiente da Escola “Ana Terra”. Seu silêncio acerca de como fora sua vida escolar pode traduzir a violência sofrida, mas é preciso que escolas e professores “leiam” isto. E aquela professora de Thiago, que além de não participar do movimento de reivindicação da sua categoria, ajudava a cercear do menino pobre o direito de aprender. Existiria uma extorsão maior de direitos que a imputada pela escola à família pobre, que se organiza todo dia da melhor forma possível para encaminhar-lhe o filho, pensando ser ali o lugar onde ele pode formar-se como pessoa que busca uma vida melhor? A história de Thiago da Mata é semelhante à história de muitos outros que encontramos em nossos anos de magistério, por isso é uma história que justifica a reflexão: até quando continuaremos a encontrar meninos negros e pobres tratados como “estranhos” em sala de aula?

Figura 22 – “Essa árvore disse que está sofrendo, porque o casco dela está velho.

Escrita de Thiago em 22-09-05.

4 – Wanderson: passado e presente

- Wanderson – minha mãe fica falano que a gente fica rouBA no... só por caus que eu e Lucão sai de manhã pra vim pro projeto.
- Ent. – ela falou que você tá roubando?... como é que ela falou com você?
- Wanderson – hum... ah... ela falou assim... “ô Wanderson... cê tá roubano alguma coisa?... cê tá mexeno com droga?... falei eu não... meu pai também não quer acreditar não... tudo pega no pé da gente...
- Ent. – quer que eu vá conversar com ela?
- Wanderson – quero uê... Lucão lá é testemunha... fica só xingano a gente... né xingano assim de palavrão não... fica falano assim que a gente não vai mais... ela proibiu eu de ir na igreja do Lucão quando a gente vai lá... aí ela não quer deixar eu ir [vir] mais não [ao projeto]
- Ent. – e você quer continuar no projeto?
- Wanderson – eu quero continuar no projeto fi... projeto tá mudano a minha vida... tá só... eu tô só evoluino mais fi... tô aprendeno mais e mais... eu fico aqui... eu fiquei aqui pouco tempo... aí eu não tinha aprendido nada... agora eu tô ficano aqui um bom tempo... eu tô aprendeno... eu tô se esforçano... pra mim aprender... pra quando eu tiver mais idade... pra mim ter um futuro melhor

As atividades do estudante e do amigo Jorge Luiz, o “Lucão”, foram questionadas pela mãe. Segundo contou, ela nasceu e teve o filho em São Paulo de onde “saiu fugida” devido ao perigo que corria, pois o pai dele era “muito violento”. Em Belo Horizonte, ela casou-se de novo e teve mais três filhos. Ela conseguiu lembrar muito pouco dos contatos com as professoras dos anos iniciais de escolarização de Wanderson. Sua narrativa constrói a razão desse esquecimento. A reação e as lembranças dela parecem vazias e vagas se tomadas isoladamente, entretanto, quando conectadas à memória das professoras, as narrativas se complementam e se justapõem à memória do filho. Ela não tinha lembrança do nome de nenhuma professora, nenhum ocorrido, mas já havia construído para o filho um conceito que permeou toda a sua narrativa e que se relacionava à sua decisão abandonar o emprego para acompanhá-lo melhor. Wanderson estava sempre na rua e ela recorda-se de que

“ele perdeu um ano... e o outro porque ele brincou... ó... ó... nesse ano mesmo ele... senta ali... faz o para casa... fala assim... “ô mãe... eu vacilei”... falei... falta de avisar não foi... né?... eu não ficava em cima pra ele fazer o para casa mas SEMpre quando eu saía do serviço... filho FAZ... eu exigia que ele fazia essas coisa de casa... mas eu eXIgia que ele fizesse o para casa... entendeu?... às vezes nem para casa e nem nada... ‘ah:: mãe... mas se eu não fizer o de casa’... per aí... se ocê fizer seu para casa... entendeu?... enten/... por exemplo... se tá BEM na escola... memo que a casa fique SUja... eu: ô... per aí... meu filho tá bem na escola... é porque tá estudano... não é?... mas não... uma vez uma... essa vizinha aí falou assim... ‘seu fi quase morreu’... ele... eu ia trabalhar ele ficava lá na rua com o carrinho...

arrastano a bunda de cima até em baixo... e foi parar quase debaixo de uma perúia ali... foi por isso também que eu parei de trabalhar... entendeu?... era TUdo na mentira... os pessoal falava a verdade... ele falava mentira... ficou numa situação... eu não sei... eu e ele... nós dois tava em conFLito... a vontade que eu tinha de pegar o Wanderson e esganar o Wanderson de tan::ta raiva que eu passei... agora esse ano ele falou... ‘ô mãe... eu perdi muito tempo’... eu falei... agora que cê tá vendo?... e isso vai influir mais no futuro... quanto mais cê ficar véio e pra TRÁS... mais:: você vai demorar pra fazer... como é que fala?... pra se formar... não é?...pois é... senão cê vai ficar pedreiro aí... igual seu pai aí... pedreiro...”

Entremeio ao perigo da rua, à mentira dita, ao ócio escolar compulsório e ao adolecer localizava-se o conflito mãe–filho. Porém, a mãe é uma daquelas pessoas que acredita que a história vivida precisa ser um depoimento vivo, que provoque reflexões naquele que escuta:

“o pai que ele perdeu também não tinha profissão nenhuma não... esse pai atual dele é pedreiro... eu estudei até o primeiro... colegial... e parei... eu parei porque minha mãe morreu e meu pai... tava de... véio... né?... eu trabalhava pra ajudar... na casa ((pausa)) pois eu falei pra ele:: ó... se ocê quer ser alguém na vida tem que estudar... porque... e também não adianta cê estudar e parar... porque é verdade... né?... ocê pra varrer uma rua hoje... cê tem que ter segundo grau”

Do vivido à observação do contexto social ela buscava sentidos para Wanderson esforçar-se para estudar. Ainda que ele estivesse sendo “empurrado” pela escola:

“...eu falei pra ele... cê tá vendo aquele gari ali... ó?... que curso cê acha... “ah:: mãe... deve ter quarta série”... eu falei:: quarta série... não... seGUNdo grau e tá varreno rua... então ocê que não entra de CAra nos livro... não... “ah:: mas a senhora vai fazer o possível”... eu falei: o possível e o impossível se eu puder para poder... porque não é qualquer um que passa na faculdade... não... dependendo das PROvas... né?... se não souber não passa... não... e eu falei pra ele... se for impossí/... Escola Plural não é?... plural é assim:: sabe ou não tá empurrano... né?... agora eu não entendi porque eles voltou ele pra trás... então não é plural mais... porque voltou ele pra trás?”

Ela não entendia por que o filho “voltou para trás” na escola de progressão continuada:

“... ele disse que tá na quinta... apesar que passar empurrado é PIor... né?... por exemplo... ó:: era pra ele tá na SÉtima... quando ele... assim... um ano a gente perdeu porque a gente via/... a gente mudou... né?... tudo bem... isso aí nem CONta... é... vão tirar... é... sexta... era pra tá na sexta... não é?... pois é... era pra esse ano tá na sexta e emPURRAdo... aí ele chegou ni mim e falou assim... “ih:: mãe... eu tô na quinta... eles me voltaram pra quinta”... então não é Escola Plural ou é?”

Mas sua crença no potencial de Wanderson estava tão minada que ela entendeu a “volta” como algo

“... BOM... eu achei bom... pra ele poder... é bom pra criança VER que ele tá ficando pra trás aí ele vai... né?... coisar... aí eu falei pra ele assim ó... cê voltou pra trás... tá parecendo caranguejo... voltando pra trás... eu falei... se ocê num... quem faz seu futuro é você... a gente só:: aJUda... eu não posso fazer nada por você... eu não posso ir na escola fazer por você... eu não posso fazer seu para casa por você... cê que tem que fazer... e era pra ele tá na sétima série... foi... aí que ele voltou... assim... eu não me lembro se eles avisaram... não... mas eu achei bom... não é que eu tô reclamano... entendeu?... que é melhor a criança tá::... voltar pra trás e aprender e nem que for começar tudo de novo... por exemplo... que ele tá na quinta série e não sabia nem escrever um texto... não saber responder um problema... fazer uma conta de dividir... uma equação... tá na quinta série... quinta série já era pra tá resolveno alguma coisa... né? ou TODas as coisas... dependendo aTÉ aquela série... sei não...”

Sua narrativa manteve a linguagem da descrença não só na escola, mas, principalmente, no filho – o escolar “preguiçoso”:

“eu acho que ele tem preguiça até de abrir a boca... eu acho que ele... é... tem... eu acho que pra ele é só dar o resulta::do e... ele tem preguiça até de:: reSOLver uma conta... eu não sei... o Wanderson é MUItO preguiçoso... ah:: muito preguiçoso... o Wanderson se cê mandar ele... se for pra pegar um chinelo ali ele briga... se for pra ele levantar cedo o Wanderson BRIGa... ((risos)) se for pro Wanderson buscar um pão... Wanderson BRIGa... sabe?... faz resmunga::no... talvez não... às vezes é a idade... eu NÃO sei... manda ler um texto ele enROLa o dia todinho... manda ler uma bíblia ele não quer e é aquela coisa... se manda ler UM... um... um versículo... se é DEZ... quinze palavrinha ele não quer... eu não sei...”

O nível da leitura era o problema, constatemos a seguir. A mãe de Wanderson desconhecia que o envolvimento do filho no Projeto se dera a partir do rap, e mesmo que soubesse isto pouco resolveria; ela conta que ele “nunca cantou em casa”. Insistiu em pedir ajuda para resolver o que ela rotulava como preguiça, não de dificuldade e, nesse sentido, solicitou que os docentes do projeto se dispusessem a “incentivar ele a ler... porque às ve::zes o Wanderson chega ni mim e fala assim... “ô mãe... quê que tá escrito aqui?”... ele sabe ler... entendeu?... mas ele é muito preguiçoso”. E para quem não sabia dizer sobre a escola dos primeiros anos de Wanderson, ela não reconhecia a origem do conceito negativo que era atribuído ao filho. Quando perguntei se alguém havia lhe falado anteriormente que o Wanderson era preguiçoso, ela confirmou: “estou falando... que eu vejo de dentro de casa... tô falando assim... porque eu vejo aqui... porque... acontece dentro de casa”.

Todavia, vejamos a força potencial de um discurso docente que compara, aniquila... e, por certo, influencia:

“o Jorge (...) não conseguia se... organizar (...) agora o Wanderson era MAIS organizado mas ex-tre-ma-men-te preguiçoso... eu conheço o Wanderson... ah::... pois é... conheço... é A pregui::ça... não é pra ele aquilo ali sabe?... a tal de escola NÃO era para ele... então eu acho que muito antes de problema... qualquer um que possa... que pode ser que ele tenha... porque eu não consegui vê isso... não... tá? (...) mas não era pra ele mesmo não... vi::nha... era até organizadinho quando fazia as coi::sa... mas assim... não era aquele de tentar ativida::de... de dar o san::gue... sabe como?... aquele menino que faz... (...) do Wanderson eu não consegui... consegui vê mesmo mais ma-lan-dra-gem nele... muito mais (...) porque foi uma turma que foi pra Cléia... que eles já eram mais fracos mesmo... então eles foram pra lá... ((referiu-se ao Wanderson e Jorge Luiz)) (...) então eu vejo o Wanderson mais como... pregui::ça mês::mo... falta de interesse... nen::hum...”

Sem interesse em outras atividades, a professora recordou-se que Wanderson e Jorge Luiz “gostavam muito de Educação Física” e que, “aliás, todos” os seus alunos gostavam. Ela pareceu ter tido muitos contatos com a mãe de Wanderson, a quem se referiu com uma narrativa teatralizada e uma descrição minuciosa:

“o Wanderson é aquele magrilim... da mãe magri::nha (...) do cabelão compri::do... parecia evangélica... ela anda com um saião assim... né?... ela vinha com uns menininhos pendurados... aquela que fazia assim... ‘faz isso não:: meni::no’... um magrinho... vinha... vinha... vinha mais cê... aqui ((dramatizou a mãe)) ‘eu te falei... ô:: meni::no’... então eu já vi... quando fala... ‘ô:: menino’... não vai pra lugar nenhum... não é nem quando vai dar nele uns caCEto... como diz a mulher lá... num... num... num resolve... então... ‘ô menino’ pra mim... não vejo nada”

Voltemos à imagem que a professora tem da mãe pobre: A mãe “magrinha vinha com uns menininhos pendurados”. E, quando indagada acerca do que ela achava que a coordenação das oficinas do projeto poderia esperar de Wanderson, a professora não teve dúvida em reafirmar sua descrença no estudante, opinião esta que permanecia mesmo tendo sido decorridos sete anos: “o Wanderson... se ele continua na mesma boa vonTade que ele tem você vai conseguir é NAda dele... né?... porque ele não tinha boa vontade e não era pra ele... não queria nada... não... ele fazia lá suas coi::sas... sabe?”.

Foi exatamente esse tempo – em que “lhe faltava vontade” de escolarizar-se – que Wanderson desejou esquecer:

“ah:: eu quero esquecer daquelas professoras chatas... dos alunos idiotas que ficavam pegando no meu pé... que me chamava de testão... beijoleta... é magrelo... tatu... eu também quero falar... ah:: eu quero esquecer é TUDO da minha vida... sério... não... é sério mesmo... porque não são momentos bons que as pessoas ficavam rindo de mim... quando eu não sabia fazer na::da... quando as pessoas falavam que eu era bu::rro... aí eu não gostava... ah:: ((mostrou raiva)) os menino da sala zoando a gente só por causa que a gente não acertava uma con::ta e outras... (...) ah... ((voz de raiva)) falava que a gente era BUrro... não sabia fazer nada... ia ensinar pros outros e deixava o... a gente de lado... uma professora que morreu... a Cléia... uma chata demais... ficava xingando a gente... falava que a gente não aprendia nada... eu tinha lá pros oito ano... [tinha vontade] de pegar ela e enganar ela... dá porrada nela... com ela eu aprendi a ficar mais quieto”

Figura 23 – Escrita de Wanderson referente à modelagem do corpo feminino. 29-11-05.

Agora ele podia indignar-se com a postura da família quando desconfiava e impedia que ele freqüentasse o projeto. Apesar da pouca idade, 14 anos, Wanderson, criticamente, mostrou sua aversão à prática de uma docente que excluía os meninos. Ao que tudo indica ele fora excluído porque:

“matava aula... saía da sala... não... eu saí da sala Uma vez... ó que... não... eu faço TUDO dentro de sala... faço meus... ah:: os para casa até que eu não

faço... de vez em quando... ((riu)) mas eu faço tudo ((riu)) faço tudo... fio...
ó... são tudo PREgo... maior que a Rachel lá [professora]... é a maior tirada”

Ele considerou a professora inconveniente por ter criado, para a sala de aula, critérios que contemplavam as meninas na medida em que excluía os meninos. Ela levaria para a excursão “os melhor... quem faz tudo”, contou ele, ao indignar-se com o tratamento que vinha recebendo e citou quem eram ‘melhores e faziam tudo’”:

Wanderson – “isso é só quem me-re-ceu... isso é só quem mereceu” ((arremedou a professora)) eu mereço fio (...) é... aluno BOM... fio... ó... aluno que fazia Tudo... ah:: aquela lá... a Raquel... qualquer bagunça que a gente fazia ela... “a lá”... a gente não podia... não podia pegar um lápis que ela ia lá e anotava fio ((com indignação))... (...) eu ia ali... pegava um lápis de cor... ela lá... “vou anotar seu nome... vou anotar”... a gente não podia nem conversar fio na hora que a gente ia pra lá... na hora que a gente saía da sala... pra botar a gente no negócio ((referiu se aos registros de ocorrência))... que professora... porque ela falava que a gente fazia bagunça... todo mundo fazia bagunça e FOI sô... é... essas menina quietinha aí... ganhando só MB ((muito bom – com voz de raiva))”

Thiago – foi todas as meninas [para a excursão]

Wanderson – TODAS

A indignação de Wanderson apresentava-se diante do contraste que ele fazia de si, como estudante na ocasião da entrevista, com o estudante que fora no passado. Goffman (1974, p. 107; 1988, p. 137) alerta para a existência de um canal freqüentemente bloqueado para a comunicação dos subalternos com os superiores dentro da instituição. As representações são cuidadosamente mantidas pela coerência expressiva; a coerência considera num primeiro plano a comunicação estabelecida. E equivale às atitudes, à semântica, à postura e à ideologia que a instituição sustenta e que mantém seus pretensos objetivos.

Wanderson percebia-se outro, quando narrou o presente ele o fez com orgulho: “ah:: também tem... né?... a... agora... as professoras que me elogiam... que sempre me falam... nó cê tá aprendeno... ‘por que que cê não foi pra sexta série rápido?’... ah:: isso que eu gosto... isso é recente... porque antigamente eles não falava isso... não”. Outra das professoras de sua adolescência declarava o surgimento, nessa entrevista, de um novo estudante:

“no ano passado Wanderson não levava nada a sério... Wanderson ficava só fora de sala... Wanderson descia pra essa coordenação toda hora... Wanderson dava MUIto problema de disciplina... sabe?... mais assim... Wanderson mudou da água pro vinho MESmo... im-pres-si-o-nan-te... nós tínhamos até pensado em mudá-lo de sala... colocá-lo na sala seis ou sete, que são meninos que não ficaram retidos... que estão indo bem... mas o

Wanderson tem um papel muito importante na sala... ele que PUXa a sala pra frente entendeu?... por isso que eu falei... ué?... Wanderson?... o Wanderson tá ex-ce-len-te... gra-ci-nha demais em vista do ano passado”

E HEE.EHEE.EHEE.WANDERSON
3º/12/05
SELIGA MEU IRMÃO
VV que eu vou te dizer
AGORA O MEU COLEGA
PRAVALE, EHEE EHEE.EHEE
A NATUREZA DO MINHO A NOSSA
MINHAS GERAIS ACABA DIA
QUE PASSA ELA AUMENTA
MAIS, ESTÁ em toda parte
DANOSA B.H. NATUREZA
AMIGO VÔE PODE ATÉ
CANTAR. EU VOU SALAR
TAMBÉM COM MUITA
DISPOSIÇÃO ESSAS PLANTAS
ESTÃO CHEGADO DENTRO
DO SEU CORAÇÃO. EU VOU
TERMINAR ESSA PALAVRA
VOU PASSAR PROMEU AMIGO
E LE VAIS TERMINAR

Figura 24 – Rap A Natureza. Escrita de Wanderson.01-12-05.

5.3 – O “mochileiro” da Escola “Santa Edwiges”

1 – Márcio

Márcio, 15 anos, filho de uma família constituída por nove pessoas: mãe, pai, três irmãs, três irmãos e ele. Era o filho mais jovem. Com Ensino Fundamental incompleto, sua mãe, trabalhadora diarista havia se separado do pai e era quem assumia as responsabilidades escolares dos filhos. Márcio recordava de um momento importante na sua vida escolar:

“eu tava pequeno ((pausa longa)) ah:: aconteceu que::... aconteceu uma coisa boa que eu num... eu num sabia... eu num sabia lê... aí a... antes eu num sabia lê... nem escrevê::... aí as professora ficou me ensina::no... ficou me ensina::no a escrevê::... a lê::... antes... antes eu não sabia fazer conta... não...aí a fessora me ensinou fazer con::ta... aí eu aprendi... eu fui aprendeno...”

O processo da escrita parece ter sido mais difícil ainda para Márcio. A forma como ele narra, parece uma tentativa de traduzir-nos o tempo, a sofreguidão e, principalmente, sua insistência em conquistar as habilidades de ler, escrever e resolver operações, habilidades que não podemos esquecer, são mínimas para a formação nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu esforço parece ter sido acompanhado com regularidade pela mãe que

“na primeira... antes de eu entrar na sétima série... na sexta série ela tava vino... mais ou menos... aí ela falou... aí ela falou pra mim... é... pra mim estudar mais... estudar sobre as prova... sobre as aulas... tô estudano... pra ser alguém na vida... entrei atrasado na escola... acho que foi com sete... não sei... tenho quinze... eu entrei atrasado sim e tomei uma bomba... a:: escola deu a bomba (...) é por causa que eu... quando eu era pequeno... antes eu só fazia baGUNça... eu não fazia NADA... tudo que a professora mandava eu fazer... eu não fazia NADA”

A “bagunça” garantiu seu lugar na “turma-projeto” onde ele assume que, de fato, quem faz mais bagunça são os meninos. É central na narrativa de Márcio a construção de seu perfil como estudante de “turma-projeto” a partir de duas perspectivas: 1º) seguir o ritual de ser menino em situação de defasagem e 2º) viver o dilema em torno do ato de ler.

O ritual:

“antes eu num que... antes eu ficava fazeno bagunça... ficava... com a mochila toda fecha::da... não fazia nada aí ele... ele falava... ele falava [o professor] pra mim fazer as coisa... não ficar nisso (...) por causa que os menino falava... “ah:: não vão fazer nada não”... aí eu: falo... aí eu ia também... não fazia nada ig/... fazia bagunça... ia na pilha dos [meninos]... agora eu tô fazen/... agora que eu faço (...) porque eu andei faltano muito às aulas... né?”

O dilema vivido no ato de ler:

“...a Marcilaine?... ela dá aula pra mim... ela me apóia também... ela fa... ela pede pra mim lê:: de vez em quando... de vez em quando eu leio mas de vez em quando eu não leio não... porque os menino começa a zoar ((riu))”

Na tentativa de narrar, sem dizer das dificuldades para ler em voz alta na sala de aula, quando solicitado pela professora, o estudante personificou-se num outro companheiro, o primo da Bianca. Como numa relação de quem se vê no lugar do outro, aquele que se sentava na sua frente, como que refletindo a sua imagem no espelho, ele diz que não gostava de ler:

“... é por caus... quando os menino vai lê... fica um lá... cutucano um no outro... tacano papel na cabeça do menino que tá leno... aí faz uma... bagunça... aí o professor num XINGa... começa a xingar... aí os menino começa a xingar ele tamém ((pausa)) aí:: quando os menino fica... tem um menino lá que tem dificuldade (...) Leonel... que é primo da Bianca... ele... ele lê devagarzim... que ele não sabe muito ler... não... aí os menino começa a zoar... “a lá:: não sabe ler”... fica pono apelido nele... de ‘porrerrô’ ((risos)) ele vai lê... aí os menino começa a zoar e::le... começa a tacar papel... aí quando o professor sai... (...) pra chamar a diretora... aí vai lá e começa... e começa xin/ falar com ele que se::... fala... fala assim com o menino... ‘se ocê cha/... se sobrar pra mim cê vai tomar’... aí os menino fica falano isso... bate... quereno bater no menino... fica zoano o menino de... fica zoano o menino lá:: e o menino não faz nada... não... o menino fica só quieto na dele (...) ele escreve sim... o Leonel escreve... mas só que ele fica só quieto na dele... os menino vai lá... começa a zoar ele... eu fico lá conversano com... com ele...que ele fica... os menino não conversa com ele... não conversa muito com ele... fica só zoando... aí fica eu... o Breno conversano com ele lá... nós fica conversano com ele... né?... eu sento na... ele senta na minha frente... aí eu fico conversano com ele”

Retomemos alguns trechos da narrativa anterior para observar três dados importantes:

1) a solidariedade do narrador com o companheiro, que não sabe ler; 2) a condição de “leitor incompetente” definindo o apelido, neste caso, “porrerrô”; e 3) a descrição de um processo ritual de ser menino da “turma-projeto” que, reagindo às ordens docentes, mantém a “mochila

toda fechada”, “fica bagunçando” e “zoa” aquele que se dispõe a “ler em voz alta”. Os dois últimos dados definem um conjunto de ações praticadas pelos estudantes. Nele podem ser encontradas as masculinidades vividas pelos sujeitos daquela “turma-projeto” da Escola “Santa Edwiges”. A qualificação de “mochileiro” aparece, adiante, na entrevista com as professoras de Márcio, que denominam assim os estudantes que não abrem a mochila durante as aulas.

Quando Márcio elencou as coisas que gostaria que tivesse na escola, para que esta se tornasse um lugar acolhedor, ele falou de um lugar muito próprio. A Escola “Santa Edwiges” para ser boa “podia ter... os menino... podia respeitar um pouquim só... um pouquim a leitura dos outro... podia respeitar os professores... na hora que os professores xingar ês... ês ficar cala::do”. Daí o depoente assumiu sua dificuldade:

“... de vez em quando... eu lê baixo aí os menino começa a zoar um to/... um no outro lá... não pára de zoar... não... fica... fica gritano... zoano um no outro (...) tem menino que zoa e nem sabe lê... eles vai na pilha dos outro... comigo eles fala... ‘lê mais Alto’... aí eu fa/... aí... aí aí fa/... aí eu falo... lê no meu lugar... aí eu falo... eles fica me... aí a professora pega e fala... fala assim... pó/... pode... aí a professora fala... “perai”... aí começa a conversar com os menino e fala... e fala assim... ‘se ocê não deixar ele... se ocê não deixar o Márcio lê ocê vai descer’... aí... aí eu continuei... aí eu continuo len/... leno aí os menino fica calado...”

A entrevista de Márcio foi realizada pelos adolescentes do grupo e mediada por mim. A Bianca estava presente, indignou-se e interrompeu o companheiro e prometeu: “qualquer dia eu dô um TIro dentro naquela escola... qualquer dia eu dô um TIRO dentro daquela escola”. A recordação, no grupo de entrevista, do embaraço com a leitura oral na sala de aula parece ter mexido com Bianca. Ela identificara na humilhação do primo e do amigo, uma humilhação que também era sua. Enfim, esta narrativa parecia produzir o retrato do que se passava com os estudantes que a escola classificava para as “turmas-projeto”, na qual meninos era a maioria, alguns não liam e outros eram “leitores incompetentes”. E aquele cuja leitura era insuficiente era alvo de deboches dos colegas. Ver o estudante ser motivo de chacota não causava comoção na(o) docente dessa escola? Porque, segundo o depoente, as professoras pareciam condicionadas à negligência e à ausência de responsabilidade.

Contudo, se a turma de Márcio tinha meninos com dificuldade de leitura, também “tem meninas lá que tem dificuldade e começa a zoar ainda”. Isso mostra que, para o depoente, essas meninas fugiam da regra porque, na realidade, existiam mais meninas sem dificuldade, que não estavam naquele espaço, “turma-projeto”, e que provavelmente

“zoariam” se ali estivessem. Mas aquelas, da sua turma, estavam na mesma condição dos meninos e, ainda assim, “zoavam”. São representações de feminilidade que, aqui, nos faltam elementos de análise, mas que, por certo, não são compreendidas, sem reflexão e sem referencial teórico.

Ele recordou a razão pela qual fora encaminhado ao projeto, em 2003, porque o abandonou e, principalmente, porque tomou a decisão de voltar ao projeto como convidado da Bianca, em 2005: “eu tava com um pouquim de dificuldade na leitura... eu vim pra aprender”. Nove anos após ter iniciado o primeiro ciclo, sua memória relacionou a sua necessidade de leitura com a profissional que o alfabetizou, ele citou o nome dessa professora. Ela foi quem o advertiu sobre a sua não apropriação da leitura. Provavelmente, ela pode ter construído para o grupo de docentes a imagem de Márcio como “um estudante que não lia”. Esse dado corresponde ao que investigamos (Ziviani, 2003) acerca da influência da alfabetizadora na construção da imagem do estudante e na sua condição de leitura e escrita diante de outras docentes. Com a particularidade de quem viveu a punição da indisciplina em seus vários momentos, Márcio seguiu recordando o processo, não dialógico, com que a coordenação da escola encaminhava e tratava os estudantes com “problema de disciplina”. Narrou um acontecido em que toda a sala fizera bagunça e só os meninos seguiram para a coordenação, foram punidos e suas mães foram chamadas:

“...teve um dia que eu fi/... que eu... que eu não fiz bagunça... fiquei quieto mas sobrou eu e e... eu que sobre... os menino também sobrou... aí levou eu... aí eu falei que não foi eu que mexi... “aí ele [o professor] mandou chamar a mãe de todo mundo... a mãe... minha mãe foi lá... só menino... fizeram bagunça... os menino fez bagunça lá... começou a tacar papel... o professor... aí o professor pegou e chamou a Ariana [coordenadora]... aí a Ariana pegou... mandou nós subir e começou a conversar com nós... falano que... quê que nós fez... falano que se nós fazer bagunça de novo vai chamar nossa mãe... aí eu pe/... aí eu peguei e falei que não fui eu... não... aí... aí... aí a profe/... a Ariana pegou... viu que eu fico quieto e pegou e falou pra mim sair”

Ele descreveu um outro movimento coletivo de quebra das regras pelos meninos e a dinâmica da punição, que tentava resolver problemas disciplinares na escola. O arrastão no pátio:

“tiro onda com os menino... não... eu converso com os menino... tá... quando os menino... quando os menino... junta uma galera lá e começa a tombar... avacalhar tudo... faz tipo uma corrente... aí eu não gosto não... os menino... eu não tô brincano aí os menino vem tombano ni mim... eu xingo”

A punição:

“ou ela [diretora] dá ocorrência ou então ela expulsa... ou então manda chamar a mãe... aí manda a mãe assinar... se a mãe não assinar ela vai ter que ir lá... aí ela fica conversando... aí chama a professora pra conversar... chama a professora e a professora fala o quê que ele fez... a professora fala o quê que eles fez... não... aí começa a perguntar da mãe... aí começa a conversar com a mãe... a conversar com a mãe dele... venho que... venho que que ele tá fazendo aqui que a mãe dele não sabe que... que... que que ele fez”

Foram ouvidas três de suas professoras, a primeira lecionava história na “turma-projeto” do terceiro ciclo, a segunda o acompanhou no segundo ciclo e uma coordenadora. Elas recordaram o Márcio desde o início da escolarização. A primeira professora apresentou e classificou a turma de Márcio:

“hoje ele tá na sétima série... a turma dele Toda tem dificuldade... a turma dele... Denise... era aquela “turma-projeto” (...) porque a turma dele é uma turma muito... tem muita dificuldade... eu passo Tudo no quadro... eu não dou uma folha... às vezes até que eu dou... mas a maioria é no quadro... porque eu acho que enquanto tá copiando... aí eu tento resumir... fazer a coisa bem... fácil... bem no nível deles... aí dou exercício no quadro... dou muita atividade... né?... e... e... e... assim... essas coisas diferentes... caça palavra... essas coisas... pra também ver se anima... e eu vejo que o Marcinho... assim... ele começa a copiar e no meio da... e pára... mas não conversa... não... fica lá assim ((dramatizou corpo parado)) Marcinho... não... Marcinho... é... é... eu tenho algumas provas que ele fez... ele não faz nada... não... só põe o nome dele... a turma dele... eu dou prova com consulta... no caderno... é uma forma de... ter a matéria em dia... de organizar o caderno... aí ele fala assim... “ah: esqueci o caderno”... ou “hoje eu tirei a folha do fichário... ah: eu não vim na aula passada... aí esqueci... não trouxe o caderno”

E descreveu na sala de aula, o Márcio que

“...senta lá pro fundo... fica com o caderno aberto... ele não fica com a pasta fecha... ele não é mochileiro... não... ele abre o caderno... mais... é aquela coisa... tem... é isso mesmo que eu não tinha prestado atenção... ele finge que escreve... é?... a última provinha que eu dei semana passada... MESmo... aí ele ficou com a prova na mão... eu falei... ô Marcinho... cadê seu caderno pra você consultar?... ele falou... “ah: eu esqueci”... eu falei... Marcinho... tem uma semana que eu tô anunciando essa prova... por quê?... “ah: fui trocar a mochila... eu fui tirar o horário... trouxe caderno errado... não trouxe”... eu falei... então... Marcinho... põe o seu nome na prova... e tenta fazer alguma coisa... você sabe por quê?... porque tudo que está aí... eu falei... tá?... mesmo que você não tá com... com... com o caderno escrito aqui... fecha o olho e tenta lembrar alguma coisa que eu falei aí na aula... tenta fazer ao menos alguma coisinha... mas ele não fez nada não... tinha coisa de marcar:... NEM tentou”

A segunda professora:

“o MÁRcio... ele tinha dificuldade... mas ele... ele... ele tinha muito interesse... ele era um menino muito esforçado... o Márcio... é... muito... é... todo mun/... muita gente já falou que ele era esforçado... parece que esse ano que ele caiu... o MÁRcio... ele era assim... um menino muito centrado naquilo que ele fazia... ele conseguia concentrar... não tinha... ele não dava problema de disciplina... ele não tá vindo... não?... cadê ele?... pois é... agora... ele era um menino assim... ele não fala::va... quase não conversava na aula... mas quieto lá no canto DEle mas... mas assim... pois é... mais quietão lá no canto dele... mas assim... tudo que eu passava... ele... ele tinha... assim... ele fazia o maior esFORço pra poder fazer... ele fazia assim... ele... ele... ele... ele esforçava... sabe?... e então... tava com ele em Português o ano passado... então assim (...) a turminha quase toda do projeto o ano passado... acho que quase todos esses aí... é... é... ficaram comigo de Português... a gente gente fazia trabalho... olha... a gente fazia trabalho de literatura... esse aqui... eu vou te contar... ele superou pra mim... o que ele podia dar... superou as expectativas... ele era pequenininho... calado também no canto dele... nun::ca foi um menino assim... que desabrochasse... sempre caladão... sempre teve essas mesmas características (...) agora... é um menino que realmente é um enigma porque a gente nem sabe assim... e ele é caladão::... a gente nem sabe avaliar::...mas é muito... é muito... parece que é... parece um caramujozinho... entrou ali... tadinho... ali para debaixo... e num saiu”

A coordenadora Ariana referiu-se às irmãs e ao irmão de Marcos como ex-estudantes:

“... o irMÃO é presidiário... as irmãs são umas (...) ele tem um irmão que é presidiário por... é... tráfico de drogas... as irmãs são pro-ble-má-ticas demais... acho que tem uma que é mãe soltei::ra... as irmãs () a família é HIper... SUpEr problemática... demais... a Isa já era o oposto... su::per agressi::va... inquieta... a mãe dele trabalha demais... pra sustentar esses meninos... ela acabou demais::... a irmã... a Isa... eu conheço esses meninos DESde o primeiro ano... aqui na escola... é uma história muito sofrida... esses meninos de vez em quando... eles passavam fo::me... olha... eu acho que ela é separada do marido... ela nem... eu não me lembro... eu não me lembro da conver/... dela falar do marido... não... ela falava... ela queixava muito do filho que tava pre::so... né?... que ela tinha muito problema porque os meninos sentiam muito a FALta desse... desse irmã::o... e isso eles sempre pedindo pra poder ir visitá::lo... na penitenciária... e as irmãs são proble/... sempre foram problemáticas... as irmãs dele aqui na escola... elas estudaram aqui à noite... sempre agressi::vas demais... não... a Isa era da tarde... a Isa foi nossa à tarde... ela foi minha aluna... as outras duas é que estudaram à noite... sempre foram assim muito é... é... é... sempre foram assim... mal humora::das... de mal com a vida... ele é o opôs::to de to-da a fa-mí-lia... ele é mei::go...ele é tranqüi::lo...”

Quando Márcio estava no primeiro ciclo, ele se “esforçava” para cumprir as tarefas, como foi um menino que nunca “desabrochou”, tornou-se freqüentador da “turma-projeto”. No terceiro ciclo, “não fazia nada”. E embora não fosse “mochileiro” utilizava a mochila,

numa outra perspectiva, a vazia, assim justificava a falta do caderno e do conteúdo ausentes na bagagem. A família “hiper super problemática” ganhou voz por meio da mãe e da irmã de Márcio, que recordaram a participação que tiveram nas reuniões escolares cuja intervenção docente não fazia diferença. O que ouviam das professoras não lhes parecia significativo:

“na::da... falava... “ó::... o Marcinho tá precisano de ajuda em ca::sa... essas coisa... ‘Marcinho tá desinteressado... tá desinteressado’... falava sempre ‘desinteressado’... SÓ isso... eu sempre pensei... ô meu Deus e se eu colocasse ele numa escola particular?... escola particular é diferente... ô Denise... NOSsa é diferente demais... eu acho que as professora dão mais atenção... qualquer coisa elas tão mandano bilhetim... a pública não... deixou de saber... passa até empurrano”

A família desejava outro atendimento para o estudante. Fazendo uma comparação com seu trabalho de diarista, a mãe descreveu a prática docente cotidiana na Escola “Santa Edwiges”, onde

“... a maior parte ali... é... por exemplo... eu passo aqui ((simulou escrita)) se ocês duas aprendeu ((apontou a filha e a entrevistadora)) aprendeu... se não aprendeu... não aprendeu... ‘eu fiz a minha parte’... a hora que ela [professora] chega... não quer saber... ‘ô meu Deus... quem não aprendeu?’... igual cê tá preocupada aí... ‘aquele menino não captou... TU/ que eu ensinei’... no final do mês... ela vai receber não sei quanto... POco... mais vai receber... que ela já fez a parte dela... como se varrer uma casa... varreu uma casa vai receber pagamento... PRONto... deixou de saber se tem um sujim no canto... ‘varri’... é assim...”

Da família ocupada, não se ouvia a preocupação:

“porque eu chegava lá... olha pro ce vê... que tipo de ajuda podia dar?... que ele ia na escola... pra poder aprender... não é... cê não vai pra escola aprender?... eu trabalhano todo dia... não tinha como... as vez eu falava assim... Marcinho cê fez o dever?... ‘fiz’... mais eu não tava acompanhano ele ali... do dever... as vez tinha dia que dava... as vez ele NEM conseguia fazer o dever sozinho... não conseguia... então chegan lá no outro dia... a professora tinha... vamo supor... se outros menino erraram aquela questão lá... ela tinha que deBAter sobre aquela questão... pros menino aprender... e acho que não fazia isso... faz isso... porque os menino... eles não aprendia... eu perguntava... cê aprendeu Marcinho?... “não”... a professora corrigiu?... ‘corrigiu’... colocava o visto... não vou colocar a culpa na professora... mais também eu acho que... igual eu te falei... escola particular é outra coisa... outra coisa... escola pública assim... sabe?... não são todas... igual cê num tá preocupada com os menino?... pois é não são todos...”

Do contato com as professoras, restava-lhes a vivência da culpa:

“até pra escrever o Marcinho é... é ... por exemplo... ele esCREve uma palavra... do jeito que ele fala ele escreve ali”... “do jeito que ele pronuncia a palavra ele escreve... entendeu?”... “é... eu não sei como que eu vou te explicar isso... mais eu falo assim... se for uma palavra... dependeno... é ele troca a letra... é do jeito que ele sabe... é do jeito que ele escreve... não pode culpar tanto a professora não... eu também não acompanhei ele QUAS nada... eu tô mentino se eu falar isso... eu fui em reunião... mais em poucas reunião que fui... é sempre assim... mais fui... mais meu serviço nunca dava” (mãe e irmã de Márcio)

Irmã e mãe revelam o resultado ao final de nove anos da escolarização de Márcio:

“o Marcinho... tem preguiça de ler as coisa... vamos supor... eu falo assim... eu peguei na internet pro cê... uma vez eu fiz isso... o conteúdo da pesquisa que cê tá fazeno... cê num vai copiar isso tudo não... cê vai olhar:: resu/... fazer o resumo... escre/... ele NÃO sabe... tirar daquele... vamo supor de uma folha inteira ele não saber tirar... UM texto da folha... e colocar ali... entendeu comé que é?... ele não sabe... ele tem dificuldade disso... então aí... ele fica assim::... ‘ah... eu não sei não... eu não sei não’ (...) pois é... mais também porque ele não tem interesse pela escola...() cê tem que ter PRAzer de ler... se ocê não começar a ler... a pessoa se não tiver... sabe?”

Figura 25 – Escrita de Marcos. “Márcio Vinícius. Eu escolhi esta árvore por que ela é bonita forte, florida e colorida”. 22-09-05.

Márcio, como muitos outros de sua turma, foi sendo “empurrado” pela escola. Confirmado o insucesso escolar, ele estreitou o vínculo com a rua. No segundo semestre,

freqüentou o projeto. Ainda assim, vendo o filho viver o risco do envolvimento com as drogas a mãe definiu a ajuda necessária para que ele se fortalecesse enquanto sujeito social:

“eu acho que Marcinho tá precisano muito de apoio... sabe Denise... assim de um apoio assim... tanto faz meu::... como da esco::la... de todo mundo... da família... todo mundo... conversar muito com ele... abrir o olho dele pra realidade que tá lá fora... cê entendeu?... só isso que me preocupa deMAIS... e... é ... não ficar muito na rua... prele não ficar muito na rua... ter uma ocupação... é só isso... ele tá precisano... nos::sa... porque carinhoso... ele é demais... sabe não é aquê menino... () tá me preocupano mesmo... é só isso também... que ele não tem base nenhuma na escola... foi empurrano... empurrano... até ele chegar onde que ele tá... não só ele... muitos menino... comé que ele vai arrumar um serviço bão... né?... num tem nem jeito”

E o grande risco que os contextos vulneráveis da rua e da família apresentavam ao Márcio levava a mãe a pensar num outro formato para o projeto:

“eu acho que esse negócio... tinha que ser dentro da escola... o horário de aula... uma ocupação... uma coisa qualquer que os menino pudesse aprender e já sair de lá... da escola com uma PROfissão formada... por exemplo... não precisava ser grande coisa... depois se ele quisesse formar em alguma coisa... né?... mas... por exemplo... é... por exemplo... o menino sai da escola e vai pra rua... e num faz um dever não faz na::da... as vez a mãe não dá conta de olhar o menino... EU mesmo não dou conta de olhar o Marcinho... porque eu não fico dentro de casa (...) mais tá difícil demais... o pai... não falo... o pai vou falar... nunca foi de fazer nada mesmo... então tá difícil demais...”

A família deseja construir algo para o qual poderia contar com a solidariedade da escola, que, por sua vez, de modo repetido, deixa escapar: a estabilidade do estudante. E apesar de Márcio ter sido e ser, segundo as professoras, “um bichinho do mato”, não ter sido visto “brigando” e, principalmente, por ele ser “educadíssimo”, a escola parece ter se ocupado muito pouco com suas questões. Por conseguinte, ele era a maior preocupação da mãe, que me solicitou que fizesse a entrevista na presença de uma das filhas. Contou dos filhos mais velhos, alguns já envolvidos com drogas, um ex-presidiário. A experiência familiar apontava para a necessidade de Márcio ocupar-se do tempo diário. A irmã e a mãe se mostraram contentes com o retorno de Márcio ao projeto, retorno esse que diminui seu tempo de ócio na rua, porém, a preocupação maior da mãe era com o fato de que Márcio vinha se mostrando cada vez mais seduzido pelo porte de armas. Quando admitiu o perigo a que ele estava exposto, pediu que o gravador fosse desligado e confidenciou dados relativos aos temores com a segurança e o futuro do filho.

Capítulo VI

A história da trajetória escolar das participantes da pesquisa

Vozes mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho de revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
rumo à favela.

A minha voz ainda ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
o ontem – o hoje – o agora.
na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

6.1 – As adolescentes “sem recato e compostura” da Escola “Doralice”

1 – O valor atribuído pela “outra”

“a vó da Indiara morreu... acho que ela estava de onze para doze ano... tem uns três anos... dona Consolação”.... “ela ficava sentadinha aqui no banco”... “era a figura MAIS preSEnte nessa escola... que já TEve... a vó dela... em TODos os turnos... que ela tinha Filhos e NEtos que ela criava”... “vinha na escola o dia todo... sem parar”... “ela vivia aqui... nó:: ela atuAva... ela ajuDAva a gente... em TUDO dona Conceição era a priMEIra... tanto que quando ela morreu nós prestamo uma homenagem pra ela... poucos dias antes... na festa da família”... “quando ela tava doente... ela ficava sentadinha aqui nesse banquinho aqui ((apontou)) e os meninos em roda dela”... “deu um câncer nela de estômago... ela luTOU... morreu com cinqüenta e seis anos... era nova... atuANte... a mulher subia e descia rua aqui... então os três ficaram sozinhos da noite... pro dia”... “e Indiara se tornou a dona da casa”... “ela que olha TUDO... a história deles é muito triste... ela não admite que ninguém mande nela... ela acha que ela é dona do nariz... entendeu?... então tá um problema sério ((leram o texto e viram a foto que apresentei)) então a história é essa... na época que a avó morreu... a história deles... me impressionou demais da conta... ela teve que aprender a cozinhar... a assumir...”

(professoras da infância de Indiara)

Essa história de vida parece ter “impressionado”, mas não ter sido considerada pela escola. Foi nos braços da avó materna, que lutava em prol da qualidade do ensino na escola pública, como recém-nascida e “enrolada nos mantos”, que Indiara teve os primeiros contatos com a Escola “Doralice”, informou a professora da infância e ex-diretora. Ali estiveram matriculados cinco tias e tios dela. Sua mãe faleceu depois do parto e Indiara passou a ficar sob a guarda da avó, que, para militar pela qualidade do ensino naquela escola, carregava a neta para os encontros de reivindicação. Quando Indiara completou onze anos sua avó também morreu e, na ocasião dessa pesquisa, estava vivendo sob a tutela de uma de suas tias, que trabalhava como diarista, cuidava de seus três filhos, de Indiara e seus dois irmãos. Ela matriculou-se ali com seis anos e aos quinze anos podia denunciar que a Escola “Doralice”, estava cada vez mais perdida no que diz respeito

1) à qualidade:

“... começa o ano assim... o ano começa assim... ‘aqui esse ano tem bomba’... todo mundo fica com medo... todo mundo começa estudar... aí no meio do ano ela fala... ‘ah::... não tem bomba’... aí todo mundo LARga... aí fala de novo... ‘ah:: tem bomba’... todo mundo começa estudar... aí... a outra professora jogou na nossa cara que... a fessora jogou na nossa cara... ‘vai pra uma escola... que a escola aqui é uma pobre... porque se tivesse regra nessa escola’... é... ela falou assim... ‘do jeito que cês tá?... se ocê for pra escola... cês vão voltar pro primeiro ano’... desse jeito... ‘primeira série’ ... falou a professora de Inglês”

2) ao tratamento igualitário dos estudantes:

“... podia muito bem aceitar o abaixo... o abaixo-assinado da sétima série... a gente ia no cinema... não... ela pegou... rasgou o papel e falou assim que nós não tava merecendo (...) bom... eu acho a escola boa... o problema é que... a mesma... a mesma coisa que acontece com nós devia de acontecer com a professora... igual assim... ela... a gente usa uniforme... elas... eu acho que também... elas podia usar muito bem... igual... a tar/ manhã usa uniforme... de manhã... de tarde também... e de noite não?... e as professora... por exemplo... elas proíbe a gente de vim de saia e elas vão... aí... NÃO pode vim de saia aqui... aí a fessora () SEMpre foi assim... ontem a professora de inglês chamou o menino de boiola... não foi? ((confirmou com Rafaela)) ... chamou o Joélio de boiola... o menino da minha sala... fessora”

As regras disciplinares geravam punições imputadas em função do sexo dos escolares. Aos adultos desta socialização, o modo de Indiara se vestir pareciam impróprios. Contudo, os conflitos ocasionados pelo ambiente escolar não lhe tiravam a capacidade de pensar por si:

Indiara – eu acho assim... a professora acha assim... que nós são obrigado a gostar dela... as professora assim... obrigado a gostar dela... igual ela jogou na minha cara... “ah:: que... que ocê não é boa aluna... que oCÊ que tá levano as menina pro mal caminho”... ELA fala isso

Colega – o Leonardo cansou de xingar a Indiara... falando assim que as menina da sala não prestava... que a Indiara levava elas pro mal caminho... que quem ficava perto da Indiara ia tomar bomba... e a Indiara ficou calada um tempo aí depois ele foi jogar na cara... xingou as menina tudinho ((Indiara, Rafaela, Paula, Carlinha, Lídia, Tamires))... falou que cês era vagabunda... um tanto de trem...

Na ocasião de uma festa escolar, Indiara e seu grupo sofreram a seguinte ameaça:

“... igual elas [professoras] falaram... roubou a surpresinha aqui... (...) roubou a... a Carlinha pegou o saco de surpresinha... por causa que EU comi

uma surpresinha e levei ferro... aí quê que aconteceu?... aí era pra gente não participar da oficina... colocou com a gente DENTro da sala e falou... ‘cês vai confessar aqui... ou eu vou ter que mandar ocês pra DEOM’((Delegacia Especializada de Orientação a Menores))... sabe o quê que aconteceu?... foi assim... a Carlinha pegou a surpresinha... aí foi por causa de que EU comi... comi uma coisa... ganhei surpresinha e comi... aí foi ela [coordenadora]... trancou todo mundo na sala... falou assim... ‘que a gente... que não vai trancar’... e... trancou a gente dentro de sala e falou assim que... que a gente não vai participar da... da... das oficina agora... é... ela falou assim que ia descer... pra todo mundo pra DEOM... se a gente não falasse a verdade”

As meninas envolvidas no desaparecimento da “surpresinha” ficaram trancadas na sala de aula, por duas horas e quarenta minutos, sob a vigilância e a pressão da coordenadora, para confessar o roubo de um pacotinho de balas. Depois, para a retirada da suspensão, exigiu-se que comparecessem à escola, acompanhadas de um familiar responsável, do contrário não assistiriam as aulas. Indira ficou “um tempão sem ir na aula... por causa que ela me suspendeu... a minha tia tava trabaiano aí ela falou assim... “se Vira”... sabe o quê que ela falou?... “cê se Vira... mas eu quero a sua tia aqui”. Quando a tia foi notificada e pode ausentar-se do trabalho, apresentou-se à coordenadora, a professora Fábria:

Indira – sabe o quê ela falou com a minha tia?... (...) que ela falou com TUDO mundo... Paula... Lídia... Tamires... falou pra todo mundo assim... pra mãe da... falou com a minha tia... “olha... cê leva a Indira pra psicóloga pra ver se ela é virgem... pra primeiro homem que aparecer pra ela dar”... ela fala na cara... a Clara [coordenadora] fala rasGANDO... assim que o primeiro homem se nós fosse virgem que o primeiro homem que aparecer que nós ia dá...

Rafaela – a Clara falou... ela falou [comigo]... igual ela falou com a Indira...

Colega – “essas menina (...) tá com vontade de dar e com medo de doer”...

Indira – falou assim que nós tava a fim de dá... ela ligou pro Conselho Tutelar... falou assim... deu o nome das menina... e falou assim que nós tamo precisando de psicólogo... aí nós fomo lá na diretora falar isso... aí ela escutou TUDO e chamou nós tudo na coordenação com a diretora (...) porque foi assim... nós chegamo dentro de sala... lá dentro da coordenação e tinha um menino lá... aí o me/...aí ela [coordenadora] foi e perguntou pro menino assim... “ô menino... cê já teve relação sexual?... é porque essas menina tá tudo afim de dar”

Ent. – e a diretora ficou sabendo do acontecido?... o que ela falou?

Indira – falou assim que foi errado da parte dela e a mesma coisa que foi errado da nossa parte... aí fessora quê que aconteceu?... aí foi nós TUDO... que ela falou com nós... nós fomo lá na coordenação... aí ela foi e CHAMOU nós e falou assim... “ô Indira... é.. o que eu falei aqui... eu falei lá na... eu falei perto da sua tia”... eu falei assim... cê falou perto da minha tia mesmo... não tem vergonha na cara não... ela pegou e falou assim... aí quando vem a tia da gente... ela fala assim... que a Paula leva pro mau caminho... aí com a mãe da Pau/. da... a mãe da Paula ela fala que eu levo ela pro mau caminho... que a Paula leva eu pro mau caminho”

No momento dessa entrevista estavam presentes as duas tias maternas e a Indiara. A Tia 1 havia sido convocada pela coordenadora Clara, e não só confirmou como também acrescentou outros fatos, que comprovam a veracidade dos acontecidos acima narrados pelas meninas:

- Tia 1 – eu cheguei de noite... tinha ocorrência que ela tinha aprontado na escola (...) diz ela que ela não tava... que ela chegou na HOra... que ela chegou na hora... mas como o processo dela já tá muito acumulado... ela [a coordenadora] jogou ela no meio... é por isso que eu falo...
- Tia 2 – mas é isso que a Marta Serra falou com ela... “Índia::ra... às vez ocê não tá... ocê não fez... mas cê já colocou tanto aquilo... ela não tem mãe... ela não tem mãe... vai cair é nela que eles joga em cima dela... porque toda confusão que tem... Indiara tá no meio?”
- Tia 1 – ela [coordenadora] falou comigo assim... “eu... eu falei... (...) não sei se eu fui certa... eu falei assim... cês tá com vontade de dar”... ainda falou assim... “eu acho que cê dorme até com seu irmão”... ainda falou comigo lá dentro da sala...
- Tia 2 – NOS::SA senhora!
- Tia 1 – ela falou isso comigo... eu não falei NAda... eu não falei NAda disso no Conselho... eu não falei... ela falou comigo... cê sabe o quê que ela virou pra mim e falou comigo?... ela falou assim... “leva ela [Indiara] no ginecologista que NEM moça ela deve ser mais”
- Tia 2 – mas isso é o GRAU de professor que tem nessa escola ((voz de indignação))?
- Tia 1 – ocê sabe porque que eu não falei?... ou... ou... ô Denise... pelo seguinte...
- Tia 2 – agora pergunta... como que o professor quer... quer com... com... quer... como é que chama?... pro/... cobrar de um aluno um respeito... coisa que ela NÃO tem...
- Indiara –ela [coordenadora] falou que pro primeiro homem que aparecer na frente... nós ia dá

Na presença das duas tias, Indiara repete a fala da coordenadora. Por que sua insistência em repetir tal fala? Em geral, contamos repetidamente o acontecido quando não encontramos escuta. Indiara sentia a necessidade da escuta e sua “família”, conhecida como “família de encenqueiros”, também não foi ouvida. O que se passa segundo o que foi relatado anteriormente? A coordenadora controla os papéis³³ e fala “rasgando” com as adolescentes, com quem não se preocupa de humilhar moralmente; em outras palavras, o modelo daquela socialização determina os papéis a serem representados pelas “indisciplinadas”, ignora que modelos distintos de feminilidade podem ter sido adotados por elas e, pela palavra, demonstra-lhes o valor e a importância atribuída ao que elas sentem.

Após várias ocorrências, Indiara passou a ser vista pelas docentes como uma estudante que “levava pro mau caminho” as adolescentes do “grupinho”. Esse “grupinho”, na narrativa

³³ Goffman (1996, p. 90) sublinha que, na instituição, existe uma equipe que controla o cenário, são aqueles que desempenham a parte mais importante e estabelecem o ritmo, o diálogo e a direção da interação.

de Indiara, tem o sentido positivo de uma união constituída pelas meninas em território hostil, e é qualificado por ela como “grupo”:

Colega – falou com meu pai que a Indiara... a Paula e a Carlinha que me levava pro mau caminho... eu nem andava com cês...

Indiara – aí ela chegou pra minha tia... ela chegou pra minha tia e falou assim que a Pauli/... a Liane... a Paula... a Tamires... a Lídia me leva pro mau caminho... eu falei com ela assim... ó... eu não levo ninguém pro mal caminho... não... vai porque tem a perna dele... ago::ra... deixa eu te falar com cê:: agora sabe o quê que nós temo um grupo aqui... é por que fica um gruPIinho sentado aqui... fica todo mundo sentado aqui... ((mostrou o lugar)) nós... o grupo é errado... apareceu uma coisa... ela vai lá no grupo da gente por causa que a professora não gosta que a gente fica andano de grupo...”

Santos (2007, p. 49 e 53), em pesquisa numa escola de Ensino Médio, constatou que moças recebiam punições mais rigorosas que rapazes, pelo fato de o modelo de feminilidade adotado por elas contestarem o modelo de feminilidade que a escola acreditava. A constatação da pesquisadora é aqui reforçada pelo vivido na história de Indiara, Rafaela e seu “grupo”. A mesma pesquisadora constatou que as moças consideradas indisciplinadas se agrupavam e buscavam no grupo apoio para a consideração de sua imagem pública. O grupo produzia tanto a moça quanto o rapaz “indisciplinados”. No grupo, rapazes e moças podiam se contrapor às regras, às punições e às atitudes de profissionais. E foi na tentativa de resolver os problemas causados pelo “grupinho” de meninas que a coordenadora decidiu aniquilá-lo, tirando-lhes a líder, transferindo Indiara para o noturno; quando comunicada, a tia tutora da menina não aceitou, resistiu por considerar perigoso o novo horário. A coordenadora puniu, outra vez, com suspensão, a Indiara e o “grupinho”, quando estes se ajuntaram com outros adolescentes vizinhos, com seu irmão e assistiam uma cena inusitada, fora da escola:

“... aí nós fomo ali... na frente ((na rua)) ali olhar... por causa que o menino pequeninim é um capetinha... lá minha da rua... ele fica mostrano o pinto pra todo mundo (...) ela falou assim que nós mandamo o menino tirar a calça... aí ela saiu lá fora e sabe o quê que ela falou com meu irmão?... perguntou se meu irmão dorme comigo... por DEUS do céu... ((voz de indignação)) falou na CAra do meu irmão... falou assim... falou na CAra da minha tia... falou assim... “eu perguntei mesmo ao Jonas se ele dormia com ela”

Indiara, muito cedo, tornara-se vítima de violência doméstica e lembrou-se de que recebeu encaminhamento para o Conselho Tutelar pela escola, por duas vezes. Da primeira vez, porque foi espancada pelo tio e chegou de olho roxo na sala de aula. As professoras quiseram tomar uma providência e acionaram o Conselho, para ouvir a vítima. Recorda

Indiara que a conselheira “falou assim que o meu problema... que eu dou motivo pro meu tio me bater”. Da segunda vez, ela era a algar, estava sendo considerada como uma pessoa que ameaçava a segurança docente:

“... igual na semana passada... na semana passada eu fui lá no Conselho Tutelar... a escola mandou... a escola... mandou uma CARta pra mim... e foi... fui lá no Conselho Tutelar... aí ela falou assim que... que eu tinha [des]respeitado a professora Clara... eu falei assim... não... que eu... eu falei com ela no Conselho Tute/... que eu sei que eu tenho que respeitar a professora... eu respeito a professora... eu nunca xinguei palavrão com as professora... não... aí ela falou assim... ‘e o... e o Silva?’ [o guarda municipal]... eu falei assim... eu sou obrigada é... turar o Silva?... que o Silva é de vigiar a escola... não ficar separano briga dos outro... não... aí ela perguntou... falou assim... ‘por que que cê saiu do... do... do Menina Aprendiz?’ (...) eu falei assim... não... por causa que apareceu um projeto lá do... da escola... e eu tô fazeno o projeto da escola... ela falou assim... ‘mas tá escrito outra coisa aqui... que mandou da escola... que ocê saiu do Menina Aprendiz pra ficar na rua’... não... eu falei assim... que eu sei... não... aí a minha tia falou... ‘ela tá ino no projeto TDo Dia... todo dia’(...) aí ela pediu pra mim... ela me fez eu assinar um papel lá [termo de compromisso no Conselho Tutelar]... que::... se eu fazer alguma coisa com a professora que... que eu posso ter cerTEza que alguma coisa vai acontecer comigo... com certeza foi a escola que mandou... ela... mandou eu escrever o nome do meu pa::i... da minha mã::e...”

Ela estava freqüentando as aulas do projeto, não estava na rua. O fato de o Conselho Tutelar remetê-la à figura paterna não resolvia, ela lembrou que seu pai não a assumira. Depois de treze anos registrada pelo nome da mãe o pai insistiu em sua guarda, acionou a justiça para mudar-lhe o sobrenome, e ela foi viver com o pai, alguns dias depois ele desistiu da sua responsabilidade. Agora, ele estava proibido de visitá-la embriagado. Ela narrou uma de suas visitas:

“... sábado meu pai foi lá em casa (...) ele já escutou conversa fiada de mim... sabe?... por causa que eu não converso com meu tio não... aí meu tio bebe pra caralho e ele tava comentano dentro do bar que... que um colega dele tava arrumano homem pra mim... aí meu pai ficou sabeno... entendeu?... aí meu pai veio e falou assim que se ficar sabeno que os outro tá falano dele que vai matar... meu pai... nos::sa... muito chato (...) ele vem bêbado... droGAdo... veio arMAdo (...) outro dia ele tava bebão... falou assim que eu tinha passado... eu tinha abraçado o... o padre do Salesiano (...) e quando ele vem ele vem com tudo quanto é coisa...”

Ela recordou-se de quando, com nove anos, já representava a “estudante safada”:

Indiara – ô professora... por Deus do Céu... a Silvana jogou na minha cara... no dia que a minha mãe morreu foi a professora Silvana... GRItou dentro da sala...

Ent. – o quê que ela falou?

Indiara – falou assim... “é que se sua mãe tivesse viva cê não era assim... que ela buscava ...

Rafaela – ela falou isso pra mim também...

Indiara – buscava... “sua mãe buscava ocê aqui todo dia de pau... e cê... agora que sua mãe morreu... cê tá igual capeta... agora ficou...”

Rafaela – [“ficou safada... piranha”... elas fala assim...

Indiara – é...

Rafaela – falou assim com a Indiara que depois que a mãe dela morreu e a vó dela... que ela virou... ficou muito saFAda... é... que ela não respeita mais ninguém... xingou a Indiara todinha... um tanto de palavrão

Ela lembrou-se do acontecido, que marcou sua relação com a professora do segundo ciclo, antes, porém, preferiu trazer suas boas recordações da professora:

“... no pré... ela era boa pra caralho... no pré... nossa senhora... eu gostava da Mara Célia pra caraio... quando eu fui pro primeiro ano... primeira série... a Mara... nossa senhora... a Mara... a gente fazia assim... estudava pra caralho... e aí... quê que aconteceu?... aí a... ela falava assim... quem... que dá um pio não vai sair... aí ela pegou falou que quem desse... quem conversasse... não fazia exercício... não ia sair... não... na primeira série... eu estudava de manhã... eu fiquei até cinco e... até uma hora da manhã na minha aula... até uma hora da tarde e minha mãe que veio cá me buscar... aí veio falar com a minha mãe... ‘ah:: que a Indiara não tá fazendo isso... não sei o que’... aí quando eu fui pro terceiro... a professora de Matemática... a Marisa... eu fui pegar uma lapiseira ela puxou meu cabelo... fez assim ((dramatizou um puxão no cabelo))... ‘cê não VAI fazer não’... todo mundo da sala ouviu... aí eu saí... no outro dia... aí no outro dia a minha mãe veio aqui e bateu na cara dela... a minha vó... deu na cara dela... puxou meu cabelo... a Marisa... eu fui abaixar pra pegar a lapiseira... tinha que fazer exercício e tudo... fui baixar pra pegar a lapiseira aí ela puxou meu cabelo (...)... fez isso e todo mundo viu... todo mundo confirmou com ela... ela colocou na frente de todo mundo e falou... ‘ela puxou o cabelo?’... todo mundo... ‘puxou’... aí no outro dia... foi quase no final do ano... aí deu a nota... a nota... aí eu passei... aí ela nem... nem conversei com ela mais depois disso”

Nessa ocasião, aos nove anos de idade, sua família tentou transferi-la para uma outra escola e foi desestimulada pelas professoras que orientaram o contrário. Seis anos depois, constatou o pouco que lhe fora proveitoso permanecer ali. Com quinze anos era capaz de perceber a contradição das professoras e a pouca preocupação com os estudantes:

Indiara – “não tira a Indiara daqui... não porque a Indiara vai... vai melhorar é aqui... na outra escola ela vai piorar”... ela falou DESSE jeito... aí esses dias eu falei com a professora assim... ah:: nós vão lá pra Escola “Guimarães”...

Colega – Escola “Rosa Guimarães”...

Indiara – aí ela falou... sabe o quê que ela falou... falou assim... “cê vai sair duma escola ruim pra ir pra outra juntar com as menina?”... eu falei assim... não... por quê?

Colega – ela falou assim que ela [a Indiara] e a Tamires vindo pra escola é a mesma bosta... que não aprende nada... que é a mesma coisa...

A professora e o professor falaram sobre os conflitos vividos pela estudante:

Professora – a Indiara nós... né?... nós... eu acho que demos mais um pouquinho de corda pra ela se... ((risos)) porque ela tava indo bem... não tava?... de repente teve essa QUEbra agora... então... por isso que eu coloquei CAso Indiara porque tem que... sabe... tem que... o quê que tá acontecendo com ela...

Professor – Indiara foi de fora pra dentro... fora pra dentro... começou a briga e a ameaça em cima da Indiara... nesse atrito que ela teve com a Stefânia e que foi coisa de ru::a... eles ameaçando ela de morte e tal... então ela piorou pra caRAMba depois disso... foi desse momento aí que complicou...

Professora – ela... ela está incomodada também de todo dia ser chamada...

Professor – [hoje é?...

Professora – tirada da sala de aula pra coordenação... pra direção... ELA tá incomodada com isso.

Josiane

10/11/2005

BH novembro

Josiane não Ti conteco gostaria de Ti contecer
dia do incontrão que e dia 25 novembro 2005 nós mandamos
ess carta pra que ja deci dimos o lanche que e anburque
com leite com refrigerante de latinha nos Silver
no incontrão.

Beijos
e
abraços

Ass: Indiara Patrícia

Figura 26 – Escrita de Indiara. Carta para a amiga de outro grupo de alfabetização.10-11-05

Qual a concepção da família acerca da postura de docentes da “Escola Doralice”?

Não é por acaso que os depoimentos das duas tias negras da Indiara traduzem a prática da Escola “Doralice” com a família. Ambas, ex-alunas dali, mães de seis estudantes da mesma escola, agora acompanhavam mais três sobrinhos órfãos que lá estudavam. Dizendo de outra forma, a avó acompanhou a primeira e as tias acompanhavam a segunda geração da família que buscava formação na mesma escola, portanto, elas compreendiam a instituição com a propriedade de usuárias. Uma das tias entrevistadas foi a mãe do Dionísio. Ele não se apropriara da leitura e da escrita, era um primo de Indiara que frequentou e depois abandonou as oficinas do projeto no primeiro semestre. As tias recordaram que:

“... tudo pioROU... foi depois que mamãe morreu... como se diz... ela não tem mãe... agora ficou a Deus dará... então tudo piorou... pra ela... as vezes... pondo ela numa outra escola... ela melhora do nada... mas aqui... além de ser uma escola que ela não GOSTa (...) teve um problema até na escola... da Indiara... que eu cheguei lá na escola... eu fiquei com tanta raiva...que eu falei até com a coordenadora... eu falei... engraÇAdo... quando a minha mãe era viva ocês não tinha coragem de fazer isso com ela... não... agora cês tão achano que porque ela não tem mãe... que ela tá sozinha... que ela não TÁ... NÃO... e qualquer coisa eu bato lá no Conselho Tutelar ((voz irritada))... aí deu uma melhorada... que eu fui representante dos pais... já saí... o Warlei [filho] já saiu... eu desinteressei... tinha assembléia... eu ia lá... mas sabe quando cê entristece MUito com a escola?... eu entristeci... eu entristeci... mamãe montou essa escola... mamãe montou... e era assim... a professora falou assim... ‘ó dona Consolação... o filho da senhora tá fazeno isso dentro da sala’... ‘eu vou assentar dentro da sala’... ela assistia a aula TUDO dia... ia na aula junto com ele... e ninguém tirava não... ela era representante da escola...”

As tias depoentes constatarem que se tornaram pessoas do cotidiano escolar e os problemas dos estudantes da família já não eram tratados com o devido empenho:

“... num é dificuldade de apren/... eu acho que já acostumou que nós vamo muito na escola... eu acho que... o que eu acho... cê sabe pra escola melhorar?... não precisa mudar a Escola Plural não... precisa mudar os professor... tirar professor... colocar professor novato com força de vontade de ensinar e tirar esses professor antigo... acomodado... eu vou falar com cê sinceramente... e... e a Indiara ainda pegou professor que é do tipo... porque eu frequentava reunião... tem aquela professora de Matemática... a Adriana... ela falava... na cara de pau... ‘eu venho porque eu recebo... passo o que me manda passar... se eu... se eu faltar de aula eu não recebo... se eu vim dá aula eu recebo do mesmo jeito... agora se cês quer aprender... bem... se não quer pra mim amém’... as professora do ‘Doralice’... NENhum pra mim tem utilidade...”

A professora de Matemática, Adriana, é a mesma que aparece no relato da mãe de Geiler como uma professora descompromissada com o ensino. Parece que ela acomodou-se a “dar aula”. A tia depoente faz referência ao “professor acomodado” e localiza o problema da escola como sendo a falta de “professor novato com força de vontade de ensinar”. Ela não fala de um lugar qualquer, fala do lugar de quem esteve enfronhada no movimento em prol de uma boa educação local, fala como ex-integrante do colegiado, fala como mãe representante da escola e fala como a criança estudante que assistiu a luta da mãe pela qualidade do ensino ali. Ela compreendia a Escola “Doralice” de uma forma que corrobora os dados apontados por Patto³⁴ (2007): os direitos de cidadania se fazem cada vez mais negados, agora com mais desfaçatez, porque a escola desmantelada que a maioria tem, não garante a qualidade educacional e as vítimas são as crianças das classes populares, excluídas do interior das escolas, são crianças negras e mestiças. Nesse sentido, “a escola, como regra, desistiu de ensinar” advertiu a estudiosa.

A tia de Indiara continuou analisando a prática da escola sobre duas perspectivas:

1) da perspectiva professor(a)–estudante

“... eu acho assim que SE é uma... uma escola onde... que tem uma direção que olha pros dois LAdos... do aluno e do professor... eu acho que a escola ajuda muito...igual essa escola aqui... os aluno apronta porque sabe que vai levar ferro... não... porque se eles falasse... ‘não eu errei’... aí a professora fala... ‘não... cê errou... cê vai fazer isso... vou ficar do seu lado’... então... mas o professor erra... os aluno já sabe que não vai dar nada pra ele... então o aluno apronta memo... porque sabe que vai se ferrar de qualquer jeito... porque ali é uma escola que o aluno NÃO tem direito de falar NAdá... é SÓ o professor... eles tão VENdo que o professor tá errado... mas o errado é o aluno... então não adianta...”

2) do diálogo inconsistente e da escuta inexistente na relação da família-escola

“... é uma escola que eles tenta chamar os pais... eu tô... tava cansada de ir ni reunião... vai três... quatro pai... por quê? ...pai já SAbe como que é os professor... como que é diretora... então ele não vai per/... que já tá de saco cheio de ir e tentar mudar (...) aí os pais ficaram tudo caladinho... eu falei... eu vou falar... e eu... eu falava... falei assim... não... eu acho que TEM que ser feito porque TEM professor acomodado dentro da escola... que tá aqui só pra receber... se o aluno VEM pra escola ele TEM que aprender... o professor tá aqui é pra ensinar... ah:: minha filha... o pai não pode falar nada

porque junta os professor e vai pra cima do pai... então o pai não vai... pra quê que o pai vai opinar?... se ele não tem direito de falar nada?... porque que eu te falo que nessa escola se vai CINco pai... ou DEZ... é muito... não vai na reunião... uai... tem pai que nem boletim pega... não vai nem... só põe o filho lá... num adianta...”

No que se refere à relação entre professores e representantes do colegiado, ela se recorda da alienação político-pedagógica presente nas reuniões:

“... tinha vez que tinha reunião eu já chegava... ela já falava... ‘em vem encrenca’... eu ia... eu colocava... eu colocava... como é que chama?... eu dava uma idéia do que era bom pra escola melhorar... o quê que podia tirar... o quê que podia mudar... o quê que podia ser feito... porque se eu via que era uma coisa pra mudar... eu... eu falava mesmo... eu não queria nem saber... ela falava assim... ‘em vem encrenca’... sabe o quê que eu acho que tinha que fazer pra essa escola melhorar?... tirar to::dos os professores... toda a direção...”

Ainda que esse depoimento apresente um teor crítico ausente em outros, a história da defasagem escolar de Indiará, de modo semelhante à dos outros participantes, é compreendida pela família como falta de “aptidão”, como denominou Patto (1990):

- Tia 1 – a Indiará vem acompanhano junto com o Dionísio... ela só tomou bomba um ano... e aí que ela vem... () a Indiará tem dezesseis e o Dionísio tem catorze... a Indiará tem QUINze... ela tomou... ela... ela... ficou repro/... é... como é que fala?... retida um ano... que ela num... num tem... ela não tá desenvolvendo nada... ela não sabe ler... ela não sabe... se ocê pôr ela pra ler uma coisa ela não sabe... eu não sei se ela... não... ela NÃO lê... ela NÃO lê... eu levei ela a pouco... esses dia pra trás no Conselho... a conselheira pediu ela pra ler... ela não leu... é... pôs ela pra ler os... o código do adolescen::te... sabe?... eu num s... sabe?... é aquela coisa assim que a gente às vezes fica pensano... será que é devido aos pobrema?
- Tia 2 – é porque quando ela era pequena que a mamãe ia... eu ia também... mas a Indiará toda vida ela foi fraca na escola...
- Tia 1 – TODA vida...
- Tia 2 – dê do primeiro ano...
- Tia 1 – sempre foi fraca... na verdade a gente achou até que ela tinha problema de cabeça porque... devido ao que aconteceu com a mãe dela quando ela tava grávida... a gente achou... mamãe levou ela no médico... não tinha nada...
- Tia 2 – ela TEM mesmo dificuldade... que desde quando eu era do primeiro ano... que eu ia com a mamãe nas reunião... eu sempre via as nota... ela sempre teve dificuldade... porque na sala com trinta aluno... sempre tem um que tem dificuldade... e a esCOLa já não contribui...

2 – Por que a Rafaela teria abandonado o projeto?

“... eu crio ela... crio morreno de medo de acontecer a mesma coisa com ela... ô Rafaela... sua mãe sofreu muito... o QUÊ eu vi sua mãe passano... eu não quero ver você... então é por isso que eu preocupo com ela... que ela vai pro grupo... se ela mata aula... se ela vai... inclusive semana passada a carteirinha dela veio do dia três... ao dia oito sem um presente... aí eu falei... Rafaela... porque que sua carteirinha tá?... aí ela... a minha... a minha nora foi lá... ela falou... fessora... eu falei... pergunta se ela tá matano aula... a professora falou... ‘ó... matano aula eu não posso te falar certo... não... porque eu não sou professora da classe... mas... que ela tá andando com maus companhia... ela tá... que mata aula... então tem que verificar pra ver se ela tá ino’... e ainda eu não fui porque ontem que ela foi e eu não pude ir na escola... mas eu falei... ela falou... ma/... ‘vó eu juro pra senhora... pela MINha mãe que eu nunca matei aula’... eu falei... então Rafaela... eu vou pôr minha confiança em você... vou confiar em você... porque eu NÃO quero ver você sofrer o que sua mãe sofreu... e passar a dificuldade que sua mãe passou na vida... que ela doENTE... ela era uma mulher lutadora... lutava demais pra num faltar nada pra ela... ela chorava e falava... ‘vó... deixa eu ir pro projeto... deixa eu ir... vó... porque não tô ni coisa errada... eu tô aprendeno coisa boa chora::va e fala::va comigo... eu falei... olha Rafaela... cê tá falano mentira pra mim... isso é mentira que cê tá inventano pra mim... ela falou... “não é não... vó... a professora vai vim aqui e vai falar com a senhora... a gente tá aprendendo coisa boa lá... não é coisa ruim... não’... aí eu peguei e fiquei deixando ela de castigo... eu falei... não vai... não... e ela chorava... dava a hora ela chorava pra ir... chorava... chorava... eu falei... não vai porque cê tá quereno ir pra outros lugar... não vai... e aí teve pessoa que falou... ‘mãe tira’... acho que a mãe dela ((mostrou outra neta)) mesmo falou... ‘tira ela do projeto... mãe... que isso aí não é coisa boa... não... tira... porque do lado de lá ((na Escola Rosa Guimarães)) tem um projeto... lá e eu tirei o menino também... que não pode deixar... não’...eu falei... aí eu peguei... falei que eu ia tirar ela... tirei um mês... aí quando passou... um mês e meio... voltou pedir... ‘Vó... que a senhora vai entender que não é mentira minha... o tempo que eu tô lá eu não tô fazeno... a senhora pode saber que ali eu não tô fazeno nada errado... não... eu tô aprendeno coisa boa lá dentro’... ela falou comigo... ‘as professora são leGAL deMAIS... tudo é gente boa... não tem ninguém lá que é... que é ruim... não... tudo é gente boa... ela só ensina coisa boa pra gente... mãe’... falou... ‘vó... porque que cê não quer deixar eu ir?... por que que cê não quer deixar?’... aí outro dia ela chorou... implorou... é invenção sua que cê tá inventano... vai ver que nem professora não tem... Rafaela... e eu falei... é mentira... porque aí... a professora não vem cá... é pura mentira sua... cê tá inventano... ela vai... “não vó... é verdade”... eu falei... pois é... aí ontem ela falou comigo... “vó... a minha professora vai vim aqui”... eu falei... olha Rafaela... minha confiança tá em voCÊ... vou deixar você voltar... vou deixar mas é a confiança que eu... que eu quero sua... em?... pode deixar... aí ela vai... quando ela vem o ônibus pára ali... ela desce e chega e fala... ‘cê viu... vó?... eu desci daquele ônibus... eu tô vino do projeto’... eu deixei por causa disso... porque ela até chorou pra mim... ‘vó... cê tá me tirano uma coisa boa... .vó”

A avó se deu por satisfeita e explicou as razões que a levaram a preocupar-se e cuidar de modo, aparentemente, exagerado com uma neta de quinze anos:

“... eu vai tem muito medo de acontecer com ela a mesma coisa... não quero ver ela sofrendo... não quero ver ela... ser enganada por um HOMem que nem a mãe dela foi... né?... porque a mãe dela teve... ela num... num foi casada... NEM o pai dela ela conheceu... e ele NUNca deu assistência pra ela... NUNca procurou... e a mãe dela doente também... pelejou com ela deMAIS... ela doente também... acho que cê já viu uma cica/... cicatriz aqui nela... ó... na Rafaela... é uma cirurgia que ela fez no esôfago... que ela ficou muito ruim a mãe dela chegou e falou... ‘ô Mãezuca’... a mãe dela me chamava de Mãezuca... ‘eu acho que a Rafaela não vai agüentar’... eu falei... vai... vai agüentar... com a força de Deus ela vai agüentar sim... tudo que nós pega com Deus nós agüenta... aí graças a Deus ela güentou tudo... mas quando a mãe dela... quando ela fez sete anos a mãe dela mo/... não güentou... morreu... né?... foi... faleceu... e eu vai... morro de medo...”

Outras razões dessa preocupação surgem nas entrelinhas...

“... ela tá quereno sair do serviço [de casa]... né?... pra não fazer nada... porque hoje em dia... eu não sou rica pra criar a Rafaela deitada aqui veno televisão o dia inteiro... ela tem que aprender porque... se nem Deus pai permita eu morrer ela vai ter que se virar na vida pra ela poder aprender... não vai?... crescer... aprender as coisa... e aí eu falo... Rafaela... se nem Deus pai permita eu fechar o olho e ocê precisar... eu não quero que cê vai trabalhar na casa de família... mas se ocê for... cê chegar lá... arear uma vasilha (...) eu converso com ela e falo... eu vou deixar cê ir pro projeto... mas se eu souber que cê tá fazeno coisa erRAda eu num vou... eu vou tirar oCÊ... do proJEto... vou tirar da esCOLa... aí cê vai ficar aqui DENTro de casa...”

Vejamos que foi estabelecido, ao longo de cinco anos entre a Escola “Doralice” e a família da Rafaela, uma ausência de diálogo:

“no dia da reunião que teve aqui... ela chamou a minha tia e falou com a minha tia assim ó... sozinha... não tava nem uma mãe... chamou e falou assim... ‘ó:: cê TIra... manda tirar a Rafaela de... de perto dessas menina da sala dela... porque ela vai ser pior que a... ela vai ser mais pior que as menina... as menina vai levar ela pro mau caminho’(...) ela fica falano assim que vai levar... as menina leva eu pra matar aula... que me leva pra matar aula JUNto com elas... no dia... e me leva TUDO dia quando elas [as meninas] num vai na aula... fala que eu mato aula com ELAS... fala... minha... ela falou assim pra minha vó também olhar minhas... minha carteiRinha porque se eu tiver matano aula... porque... é pra minha vó me tirar DENTro da escola... pra mim ficar DENTro de CAsa... pra minha vó não deixar eu sair mais na RUa...”

A tentativa escolar de reproduzir a menina para o lar é um fato. De modo não dialógico, a coordenação e, muito provavelmente, o grupo de professores buscava aniquilar o “grupinho” de amigas da Rafaela e da Indiara. A narrativa delas revela que, quando a advertência moral e pedagógica para o “grupinho” não funcionava nas reuniões coletivas ou

individuais, buscava-se a punição das meninas através dos espaços não institucionalmente oficializados, mas corriqueiros – das conversas informais com adultos e pessoas – porque era conhecido o poder da família no controle, na punição e na formação da menina “para ficar dentro de casa”. Gastava-se tempo vigiando as meninas Rafaela e Indiara. Santos (2007, p. 49) enfatiza que, entre as moças do Ensino Médio, eram mais visíveis aquelas que não se comportavam bem. Rafaela lembrou-se de quando

“... elas chamaram minha tia... minha tia estuda... minha tia que dá... leva meu primo aqui pra escola (...) e falou assim... ‘cê é tia da Rafaela?’... falou... ‘é’... aí ela [coordenadora] falou assim... ‘ó... cê manda sua mãe fa/... olhar a carteirinha da Rafaela... olhar a carteirinha porque... tem porque... porque diz que tá matando aula com as menina... com as menina” e T Odo dia minha vó olha minha carteirinha e não é isso não... tem uma menina aqui também que é fi/... que tem uma aqui... disse assim que eu mato aula todo dia... não... que ela trás menina aqui... diz que... que ela estuda também... me conhece... que ela conversa com a minhas professora tudo... que a minhas professora fala que eu mato aula... fala que... que... eu não... eu não escrevo dentro de sala... que eu faço MUITA bagunça... que eu junto com as meNina... que junto com as menina... mato aula... que eu junto com as menina... as menina me leva pro mal caminho... que um dia eu vou ficar grávida... que minha barriga GRANDe e... mandaram falar com a minha vó (...) eu falei com todas as professora minha que eu nunca matei aula... NUNca... sim pra... quando eu saio de sala... é pra quando eu faço trabalho... igual as professora fala comigo... igual... eu saí um dia aí pra mim fazer trabalho... elas falaram que eu matei aula...”

Assim como as moças investigadas por Santos (2007, p.113), Rafaela encontrou profissionais que lhe impediam de expressar sua opinião sobre os acontecidos. Além disso, Rafaela e Indiara sofriam humilhação moral por parte da coordenadora Clara. As moças avaliadas como indisciplinadas, diz Santos (2007, p. 114), consideravam-se injustiçadas pelo fato de não serem ouvidas pela equipe de docentes.

A comunicação é o elemento chave para a relação entre a representação de diferentes papéis institucionais. Atores institucionais podem se valer da comunicação para evitar que o público tome conhecimento das representações, mantendo assim o *status quo*, ou ainda, podem manter uma comunicação, não dialógica, que ressalta as próprias qualidades e não só deprecia o outro, mas também corrobora com a rejeição, com a discriminação do público e atingem as relações mais amplas (Goffman, 1996, p. 176).

A memória da avó: a vigilância e a culpa

Rafaela havia freqüentado outra escola municipal no primeiro ciclo, a Escola “Rosa Guimarães”. Ela relata que tivera lá uma socialização mais positiva do que aquela da Escola “Doralice”. Lá ela viveu o difícil tempo de superação da perda da mãe, mas ainda que nessa primeira escola o contato com as professoras fosse positivo, isso parece não ter feito muita diferença em sua trajetória. A Escola “Rosa Guimarães” apresentou-me como única possibilidade de encontro com sua história o acesso à “ficha de aluno”, ao “diário escolar”, ambos, referentes aos anos de 1997 e 1998. As fichas continham vários “nãos”, que indicavam a incapacidade da estudante para a leitura no citado período. Com dificuldade de usar os advérbios, Rafaela lembrou-se de

“outra professora lá [na primeira escola]... a::... uma que é a cara da minha mãe também... que eu chamava ela só de mãe... no dia que a minha mãe morreu... tinha uma lá que eu esqueci o nome dela... era... que eu chamava ela de mãe... ela deve estudar aqui [na primeira escola] mais não... porque ela falou que... ela não deve dar aula mais aqui [primeira escola]... não porque ela falou que ia sair (...) eu preferia o ‘Guimarães’ [primeira escola] do que aqui (...) não era ruim... não... eu estudava lá... todo mundo gostava de mim::... eles conversavam... eles conversava com a minha mãe... conhecia minha mã::e... falava... no dia... té no dia teve uma festa lá... a minha mãe foi... foi minha vó... minha mãe que levou o bolo... foi minha mãe que fez o bolo... ela levou... gostou... ela conversava com a minha mã::e... eu tenho até as foto lá em casa... ela conversava com a minha mã::e...”

Foi lá na Escola “Rosa Guimarães” que a avó procurou a professora para saber o que fazer com a dificuldade de leitura e escrita de Rafaela. A docente transferiu a responsabilidade para a psicóloga, a avó conta que:

“... já tinha ido no psiCÓlogo... com ela... eu fui lá no ‘Guimarães’... falei com a professora que ela... porque que ela não conseguia ler... a professora falou... ‘ah:: isso aí é porque... deve ser o desenvolvimento da cabeça... aí ela falou... a senhora tem que procurar um psicólogo’... aí eu procurei... ela fez tratamento lá do lado de lá... muito tempo com psicólogo...”

A narrativa da avó caracteriza esse tempo, primeiro ciclo e início do segundo, como um tempo de pouco resultado:

“porque eu não sei se cês observaram também... a Rafaela tinha um problema de leitura... ela não lia... não... foi aGOra... tem um... tem ESSE ano agora que ela começou ler... Rafaela não lia NAda... ela tá na sexta?... sétima?... na sétima série na escola... aGOra que a Rafaela tá leno... eu falei... MEU Deus... como é que eu vou fazer com a Rafaela?... vai sair da

escola e não sabe ler... aí eu peguei... comecei colocar o nome dela na oração... pedino a Deus pra limpar a mente dela... pra poder abrir a mente dela... pedino a Jesus pra iluminar e TOdo dia eu reZAno... reZAno... GRAças a DEus ela começou a ler... agora ela lê tudo... tudo que ela pega agora ela lê... né... mas ela não lia NAdA... NAdA... nada a Rafaela lia... não lia nada... então as colega dela às vezes deboCHAvA dela... por que falava... ‘lê isso aqui’... ela não lia... debochava... eu cansei de ver... aí eu fiquei muito chateada mas não falei com ela... não... eu só falei... ô meu Deus... não deixa isso acontecer... ilumina a cabeça dela... tira esse branco... porque foi quando a mãe dela morreu... ela era... ela tava com sete ano... ela já tinha ido pro jardim... ela tava aprendendo a ler e escrever o nome dela...quando eu recebi a notícia por telefone... em vez de ficar calada... eu gritei... eu danei a gritar... bati minha mão no vidro... quebrei o vidro... ela veio correndo com o traveseirinho dela na mão e falou... ‘vó... quê que foi?’... eu falei... sua MÃE... ela falou... ‘quê que tem minha mãe... vó?’... eu falei... sua mãe morreu... NÃO devia... né?... ter falado... mas de tanto nervo que eu fiquei... eu falei com ela... ela pegou o traveseirinho e saiu correndo... ficava correndo na rua sem parar... correndo pra LÁ e pra CÁ... pra LÁ e pra CÁ... com o traveseirinho na mão... com o olho grande... assustada... me olhando... e no dia de ir ao cemitério ela falou... ‘eu não quero ir... não... vó... não vai... não... eu não quero... eu não quero ver minha mãe no caixão não... não vai’... e chorando que não queria ir e não queria que eu fosse também... eu falei... ô Rafaela... eu tenho que ir minha filha... você... eu não [vou] forçar você ir... não... fui e ela ficou aí com as meninas... mas sempre correndo... assustada... quando eu cheguei ela assustada aí... correndo... eu falei... aí eu chamei ela... conversei com ela... falei... ó Rafaela... aGOra é eu e você... sua mãe agora não tá aqui mais... você sabe que ela não vai voltar mais... e ela ficava caladinha... depois disso ela NÃO perguntava pela mãe dela... MUITO tempo... ó... muito tempo... ela nem falava o NOME da mãe dela... quando passou uns três... quatro anos ela começou a escrever o nome da mãe dela... escrevia... falava... MUITO tempo depois... custou pra ela falar... foi muito problema pra ela...”

Só mesmo o choque provocado pela morte da mãe poderia explicar para a avó aposentada, as razões pelas quais a adolescente, sem comprometimento neurológico, aos quinze anos, com boa frequência escolar, tímida, mas interessada, não tivesse ainda se apropriado da leitura e da escrita. Da narrativa, destaca-se o desconforto sentido pela suposta falta que causara à neta. A avó recordou-se de que não havia conversado sobre essa dificuldade com as professoras da Escola “Doralice”. Parecendo já ter internalizado a culpa, ela buscou outros tratamentos. Então, ela recorda, com vivacidade na voz, que apelou para a religião e para a medicina: “Deus limpa e abre a mente dela, tira esse branco”, “Jesus ilumina a cabeça dela”, como se somente no lugar “limpo, aberto e iluminado” pudesse garantir a leitura e a escrita. Logo, era uma segunda escola que também não preparava para a leitura, para a escrita e onde tampouco ela poderia reivindicar o direito da neta. O problema era então da família:

“... falei com a doutora Soraia... doutora Soraia... eu me sinto culpada por isso... ela falou assim... ‘não... não fica sentino culpada... não... não fica sentino culpada porque ocê também não gritou por gosto... cê gritou num momento de susto’”

Acompanhando o sofrimento de Rafaela, mobilizada pela culpa, chega para a avó a oportunidade do reparo e, ambas, avó e neta, sistematizam uma metodologia de leitura. Pedilhes que reconstruíssem este processo:

Rafaela – ah:: porque dá... assim... tipo assim... a professora todo dia me pedia pra mim ler... e eu tava com vergonha que eu não sabia ler...

Avó – ela falava comigo assim... “ô vô... eu tô com vergonha... lá na escola a professora vai tomar a leitura de todo mundo... quando vai chegano na minha vez eu fico tremeno... me dá uma... uma friagem no corpo... de verGOnha... que eu não consigo... eu falo com a professora... outro dia a professora até achou ruim comigo... eu falei... então... Rafaela... sabe o quê que cê faz?... cê tem que pegar o livro e ler... cê vai leno... juntano as letra baixinho... não lê alto... não soletra... não... lê procê baixinho... na sua mesa... vai leno baixinho... baixinho... aí quando ocê conseguir LÊ baixinho... ocê lê alto... aí cê vai ver que cê tá ino... desenvolveno... aí eu acho que ela pegou e pegou isso e foi fazeno... aí agora... graças a Deus ela tá leno...

Rafaela – ah:: ah:: eu fui pegano assim... uns livro pra mim ler... pegano... peguei lá na escola... leno lá na escola...

Avó – pois é... talvez também seja até o projeto que ajudou ela na leitura... pode ser também... né?...ela freqüentano o projeto ela pegou mais a leitura... que ela não lia NAda mesmo... NAda... nada... nada

Figura 27 – Escrita de Rafaela “30/08/05 6.Apertar o botão vermelho para filmar. 7.A Denise está passando o filme. 8.Tape na fita. 9.Está voltando a fita”.

E, em sua cultura de avó evangélica, discordou da atividade de leitura do projeto, com base numa das mais ricas em experiências fonológicas, o rap. A descrição da avó comprova que, para a família, algo pode parecer negligente, mas atesta também que, muitas vezes, existe uma pessoa que acompanha o alfabetizando amiúde:

“inclusive também... vou falar das folha que cê trouxe ((com voz de censura))... ela trouxe umas folha de lá [do projeto]... tá escrito... eu vou falar com cê as palavra que eu não achei certo... como é que era mesmo?... ela tá TODA HOra... ‘os gambé se fudeu’.. eu falei... Rafaela... não usa essa palavra... pega o dicionário... procura o quê que é essa palavra... não fala uma palavra que não sabe... não... sabe por quê?... se ocê falar isso na frente de uma polícia eles vão te chamar atenção e vai querer saber quem fez isso... não pode... não... isso aí é um desacato a autoridade... falar... ‘ei... ei... ei... os gambé se fudeu?’... quinta-feira que cês foram pra excursão... ela lá ia levano [a letra do rap]... eu falei NÃO... cê não vai levar essas folha... não... cê não vai levar... MESmo essas folha... isso não é coisa de cantar... não... ‘ô vó... mas é da escola’... não é... não... isso aí é molecagem que tá escreveno... te deu e cê tá leno... não vai levar isso... aí ela enrolou... pôs lá em cima lá... não é certo... é... o rap... é um rap... né?... mas é uma criança... é uns de meNOR que tão usano esse rap... essas le/... essa palavra... ‘se fudeu’... cê já viu a expressão dessa palavra... né?... cê é professora... cê sabe... que não é uma palavra correta... eu falei... proCUra no dicionário... procura pro cê ver... cê agora que tem... GRAças a Deus... tem a bo/... a mentalidade de tá leno... procure ler pro cê ver o quê que significa essa palavra... se eu tiver errada aí cê continua... mas se eu não tiver... cê vai ver... eu acho que ela não procurou... então... ela tava canTANDO a música...”

Rafaela lia os rap, os materiais de leitura das oficinas de alfabetização. Tratava-se de uma crítica construtiva, que eu precisei ouvir com atenção. Eu assumi a responsabilidade pela reprodução do material. Confesso que foi um dos bons momentos da minha docência, poder ouvir diretamente a crítica da família à minha prática, por isso expressei-a, aqui, na íntegra. A avó sugeriu-nos, como grupo, um novo combinado:

“... não tô tirano ninguém... quem sou eu pra tirar... quem sou eu pra gravar uma música assim... quem sou eu pra poder falar uma coisa assim... não sou não... se eu tivesse uma mentalidade de gravar uma coisa assim... né?... eu ia cantar... eu ia inventar... mas eu não tenho... assim... cês não vão falar com eles assim... cê não vai cantar isso... é boNItO... cês fazem a música... é bonitinho... não é?... mas aí... não vão cantar essa... não... vão cantar uma outra?... mais bonita... essa aí é bonita mas não vão mexer com essa... não... vão mexer com outra... né?... aí eles vão pensar melhor...”

A possibilidade de pensar mobiliza o sujeito. E, por fim, a avó idosa que criticou o projeto fez uma consideração positiva acerca de suas atividades e, principalmente, da interação da neta e dos outros adolescentes no horário das oficinas:

“então... tudo bem... mas cês não tão fazeno errado... cês tão fazeno... cês tão dano o que vocês pode pra uma criança... né?... prum adolesCENTe... saber a vida... então é melhor pra ela entender a vida... é o que eu quero pra ela... não quero ver ela sofreno (...) eu acho que cês tão sobre o regulamento certo... não precisa de mais... evoluir demais... não... tá certo... até aí tá tudo certo...”

Concordando ou não com a letra do rap, mesmo desconhecendo os objetivos das oficinas do projeto, o fato é que a avó ajudou a comprovar que o conjunto de fatores: políticos, pedagógicos e familiares se articularam e, naquele ano, Rafaela finalmente aprendeu a ler.

Figura 28 – Escrita de Rafaela. Lista de ingredientes para o bolo da festa de despedida. 05-12-05

6.2 - Resistência, feiúra e submissão marcando as feminilidades na Escola “Ana Terra”

3 - A feminilidade da resistência

Figura 29 – Escrita de Aiana “O que eu quero ser. Eu quero ser uma mulher muito legal com as pessoas e ser médica. Deus te amo”. 28-03-05.

Aiana Silva de Jesus, 15 anos, foi encaminhada para recuperação na primeira remessa de usuários “não leitores e escritores” do projeto, ou seja, em sua luta para apropriar-se da leitura e da escrita ela freqüentava o Projeto desde 2003. Ela recordou-se da primeira infância e da infância recordou-se do “ostracismo e brigas” a que foi submetida em sua chegada na escola. Recordou que se sentia dividida pelos dois projetos: Instituto Menina Aprendiz e o Projeto Emergencial de Alfabetização (2003):

“quando eu era pequenininha a minha mãe não tinha dinheiro... não tinha como cuidar de mim... aí ela foi e me mandô pra casa da minha avó que era lá no... na roça... lá em Brumadinho... aí minha mãe... porque ela não ti/... ela morava na lona... ela tava esperano ganhar uma casa... aí não tinha como ela cuidar de mim... aí a vizinha dava leite... mas só como a vizinha... o leite dela... do peito da vizinha acabou... ela foi e mandou eu pra casa da minha avó... aí a minha avó cuidou de mim até os dez anos... quando eu fiz dez anos... minha mãe todo... quando ela ganhou a casa... ela já tinha dinheiro pra comprar as coisas pra mim ela levava lá... lá... aí quando eu fiz dez anos eu vim embora pra cá... aí eu fui estudar lá no... na escola lá em cima no... no... ‘Padre Anchieta’... aí eu fiquei estudando lá mas só que eu tive... um... um dia eu tive que parar de estudar [porque] a minha mãe em casa que ela não tava... que ela tinha que trabalhar... e não tinha ninguém pra ficar com meus irmão e lá na creche eles não queria pegar eles... aí eu tive que parar de

estudar... aí depois quando eu fiz... é... acho que era uns dois ou uns... ou uns onze ano eu voltei estudar... aí eu fui e voltei estudar no “Ana Terra”... aí lá no ‘Ana Terra’... depois que eu comecei estudar... sabe?... quando eu era pequenininha os outro fazia a maior maldade comigo... sabe?... aproveitava que eu era a maior paga pau... pegava eu... regaçava a minha cara... batia... eu apanhava igual saco de pancada... tinha dia que eu chegava lá em casa toda machucada aí minha mãe ia na escola e... foi até o dia que o meu padrasto ficou nervosão lá... aí depois daquele dia ninguém me mexeu não...”

A narrativa de Aiana expressa a demanda de sua família pela casa própria, pela creche, a dificuldade da mãe trabalhadora para alimentar sua prole e a confirmação da negligência da escola com a menina pobre, que se responsabiliza muito cedo pela família. Suas recordações nos fazem crer que sua socialização secundária se passava com alguns problemas, mas sem os “insultos rituais”. O que significa na realidade ela ter sido “paga pau” para a classe? É o que veremos mais adiante. Ela lembrou-se que quando chegou na Escola “Ana Terra”:

“gostava das professora assim... da... da... da... Valéria... dos alunos que era legal... sabe?... que eu pensei que eles era chato que não ia... não ia saber... é... conversar com a gente... sabe?... eu pensei que eles ia ser metido... não... aí eu fui chegando na sala e já fui fazendo um boCado de amizade assim... aí eu achei muito legal... a única amizade que eu não fiz foi a Jéssica... a primeira amizade que eu fiz lá na... na sala quando eu entrei lá era com a Marli... a Marli daqui do projeto ... ela foi a primeira menina que eu fiz amizade... que ela chegou assim perto de mim e perguntou se eu queria ajuda”

Tudo indica que ela gostaria de ter feito muitos amigos na classe. Lado a lado à idéia de que fizera um “bocado de amizade”, lembrou-se de uma amizade não feita e da primeira amizade. Guardou uma boa recordação da professora Valéria, que mereceu sua estima porque se comprometia com a qualidade do ensino e conseguia manter o respeito pelo educando na perspectiva individual, mas na perspectiva da sala de aula, esse respeito parecia diluir-se. A história vai respondendo...

“a única professora que eu gostei do “Ana Terra” mesmo... até hoje... foi a Valéria porque ela que sempre sabia explicar as coi::sa... ela sempre sabia explicar as coisa pra nós... quando nós num tava assim com... dificuldade ela chamava a gente no can::to... quando a gente tava com algum problema ela chamava nós no canto pra conversar com a gente... é... aí ela sempre quando... assim... quando alguém mexia... ela ia lá e conversava com a pessoa... ela não chegava igual as outras professora... “vai pra coordenação aGOra... cês é tudo atenTAdo... encapeTAdo”... ela não falava assim igual essas professora... não... aí depois eu fui e passei pra de tarde aí é... aí nós... aí ela foi embora...”

“Sempre quando alguém mexia, ela ia e conversava com a pessoa”. A fala indica uma intervenção no nível individual o que, possivelmente, deve ter experienciado por três anos. E um vivido não mencionado pela depoente aconteceu

“depois... eu era a maior medrosa ainda... aí té que um dia uma menina chegou assim... ‘sua mãe é isso... sua mãe é aquilo’... aí eu fui e fiquei nervosa... aí depois daquele dia eu comecei a ser atentada na escola... mas agora... antes eu era mui::to atentada... quando eu era da quinta série... agora que as professora falou que eu tô melhorano...”

Aiana menciona, aqui, sua indisciplina. Daí ter sido encaminhada aos treze anos para dois reforços, para aprender um ofício no Instituto Menina Aprendiz e para aprender a ler no Projeto de Alfabetização. Ela sentia-se dividida entre aprender um ofício, que era desejo da mãe, e aprender a ler, que era seu desejo, então com os companheiros e com a professora do projeto:

“... eu só falava mentira... que [no Instituto Menina Aprendiz] lá tava muito mais melhor... que não sei o que... aí... ((riu)) aí eu fui e saí do projeto aí foi... [no Instituto Menina Aprendiz]... eu tava querendo aprender ler e aprender mais só que lá [a leitura] era só uma vez por semana e era muito difícil (...) aí eu falei assim... ô mãe... eu vou sair (...) ingual eu falei aquele dia... porque eu achei assim... que lá no Instituto... eu ia aprender mais Rápido... sabe?... que eu não agüentava vê os menino... mexendo comigo na sala... aí eu fui pra lá porque eu achei que lá eu ia aprender mais rápido... por que as menina falava que lá tinha Aula... num sei o quê... mais só que quando eu cheguei lá... eles só sabia nadar (...) aí eu fui saí de lá... e voltei pro projeto... no outro dia eu cheguei no projeto com a cara ralada...”

Ela apanhou da mãe quando decidiu não querer aprender um ofício, mas sim a leitura e a escrita, por isso, voltou “com a cara ralada” para o projeto. A vulnerabilidade com que Aiana vivia sua adolescência, aos 13 anos, usando bebida alcoólica, freqüentando lugares noturnos com companhias que lhe colocavam em risco e a sua longa permanência nas ruas aparecem na fala da mãe. Numa narrativa entrecortada por acontecimentos como o desaparecimento do filho mais velho, agora adolescente, seguido da perda de sua guarda, o alcoolismo dela e do companheiro, a fuga de Aiana, essa mãe recordou dos fatos de modo que se assemelhavam ao seu trabalho diário, catando esmiuçada e insistentemente o que lhe parecia mais precioso. E, como se entrevistada e entrevistadora garimpassem juntas o “ouro na pedra”, a narrativa foi sendo construída numa mistura do tempo biológico, a gravidez, e do tempo social, a luta pela casa própria:

“ea [ela] mexia na barriga ... ia no:: ... aí eu tomava um copo de água ... teve

um dia que eu não güentei mais:: de tanta fo::me ... aí eu... desmaiei no meio do POVO... tava eu tava com uns oito mês... de gravidez... eu dormia na Igreja São José³⁵ ... grávida eu dormia lá aí:: eu desmaiei na igre::ja ... aí todo mundo... o pessoal mandava eu comer...eu tinha vergonha de ficar no meio do povo lá ... pedino comida ... eu não comia ... bebia só água ((voz triste))... aí a Aiana NASceu ... eu na casa do zotro [outros]... lá casa da Odete ... cê conhece a Odete?... se é que ocê veio do povo... cê conhece a Odete do Bairro Jaquel/ Juliana... né?... aí eu... passei mal pra ganhar a Aia::na ... tinha dia co meu lei/ (...) aí eu ganhei a Aiana ... aí ((pausa)) não tinha leite ... a Aiana até hoje chupa o dedo... ela queria o peito não tinha leite... punha o dedo na boca dela prela pudê ... mamá ... tinha que pô pra ela durmi ... de noite... aí eu ganhei essa casa aqui... ela tinha ((pensou)) um mês e pouco aí que quê conteceu?... aí... pedi a tia dela pra oiá ela... vim pra cá batalhano... batalhano... trabaiano dia e noite teve um dia co eu durmi é... num fui trabaia um dia... que lá no meu servi/ eu durmi na pia... eu deitei assim durmi (...) paguei a muié pra oiá minha menina... ela sumiu com mia fia...”

A mãe lutava para consolidar a família e, dividida entre o trabalho e a construção da casa, foi se ausentando do cotidiano de Aiana, que foi entregue pela cuidadora, sem sua permissão, para o Juizado de Menores. E as lembranças conduziam a depoente para a

“FEBEM... a Aiana tava lá... com os dois dedos na boca... dormi::no tadinha aí eu construí aqui... batalhei construí aqui (...) quando ela saiu da FEBEM ela saiu com um ano e pouco... não ela saiu com sete mês... ela enTROU com sete mês de nascida... ela entrou na FEBEM...aí eu batalhano... porque eu tá aqui construino ... eu:: num podia leva o fio pra barraca... a Aiana ficou ruim na FEBEM... só doença... doença... eu pagava o zotro [outros] pa oiá a Aiana... e... aí ela ... é uma história muito triste... eu contar...né?... ((voz embargada pelo choro)) aí é::...um dia quando eu dei um murro na na mesa do juiz... aí no outo dia...era uma sexta feira... eu cheguei lá na FEBEM... ele falou assim... “sua fia tá liberada”... eu peguei a Aiana... pus ela aqui assim... no colo aqui assim... ((mostrou o colo)) a menina tava queimano na febre... aí eu sai correno... primeira coisa... fui direto pro hospital com a Aiana (...) a Aiana ficou uns três mês internada... ficou uns três mês internada... e eu bataiano com ela... ela dava aqués cris [aquelas crises]... eu saía... tinha dia que eu trabaia assim ((dramatizou sonolência))...”

A maternidade é muito forte para a mulher negra, que quando pode ser mãe dificilmente abre mão dos filhos. Para a mãe negra a idéia de família é muito preciosa e tem origem matriarcal³⁶. A mãe de Aiana trabalhava a maior parte do tempo com reciclagem do lixo de rua e às vezes como diarista. Aos 40 anos, essa mulher negra, mãe de quatro filhos, concedia esse depoimento ao mesmo tempo em que amamentava sua filha de dois anos de

³⁵ Igreja que fica no centro da cidade de Belo Horizonte cuja escadaria e espaço externo foi o ponto de reivindicação e moradia dos sem tetos (1989-1990).

³⁶ Nogueira, Isidinha Baptista. Ninguém foge da própria história. In.: *Psique e Negritude: os efeitos psicossociais do racismo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. p.40-44.

idade e respondia aos insultos e ameaças daquele que, provavelmente, era seu terceiro companheiro, que estava embriagado. Ela me contou a sua rotina: “eu pego o carrim... saio catano pra rua... eu vou lá pro Ouro Preto... amanhã vou lá pro Dom Orione... eu tava saino descalço... eu não tenho vergonha não”.

De pés no chão, a mãe de Aiana explorava a geografia do que era bom para a reciclagem. A situação poderia parecer sem sentido para uma investigação que estabelecesse valores referenciados na família nuclear burguesa, mas, como ela me considerou como uma figura do povo e comprovando os efeitos da boa escuta chegamos, juntas, na história da escolarização de Aiana, passando antes pela história de seus primórdios de vida:

“... depois ela entrou na creche “Dona Maria”... que ela criou na crêche “Dona Maria” ali em cima... aí eu punha ela lá creche... que eu pagava um e outo pra ficar com ea... aí eu punha ea na creche... lá ea começou a andar na creche... e tá aí... essa moÇOna...”

Depois, Aiana foi viver com a avó na “roça”, onde freqüentou a escola rural. Aos dez anos, após a morte da avó, ela voltou para Belo Horizonte e ficou um ano sem estudar. Quando conseguiu retomar a socialização escolar, as necessidades da família a tiraram desse circuito. A mãe recordou-se de que

“... té que aqui ea faiou de escola... mais ela ficou na escola lá [na zona rural]... ea ficou aqui mais de um ano sem estudar... que ea ajudou eu bastante... eu tava grávida... e ea saía pra trabaiá mais eu... ela tava estudano quebrou o braço... lá ea pas/ tomou bomba... ea tomou uma bomba assim... nós fomos uma vez...porque ea:: eu tava grávida dessa aqui ((apontou a filha que mamava))... cortou água cortou tudo... tinha nem arroz pra comer... eu tava com um barrigão... falei sim... Aiana vão pro ferro véio?... ea falou “vão mia mãe”... aí ea catava ferro véio... aí ela foi pro ferro véio e vai ino ea tomou bomba... ficou atrasa/... foi por causa disso que ea ficou atrasada... ela ia pro ferro véio mais eu... ea ia catar ferro véio mais eu... carcaça no ferro véio... e ea tomou bomba coitadinha... ea ficou dois ano... e ela falou... ‘ó mãe eu não vou estudar lá em cima mais não... quero estudar aqui no ‘Ana Terra’... aí eu fui lá e pedi a referência [transferência] dela pro aqui baixo... ea arrastava carrim comigo... tadinha... aí ela tomou bomba... por causa de mim (...) mais é:: ea ajudava eu mui::to...sempre ea trabalhou”

Obrigada compulsoriamente ao trabalho, a infância de Aiana terminou muito cedo. Para produzir o sustento, essa família fez da escolarização de Aiana um adicional; daí ter retomado os estudos com mais de 11 anos. Essa mãe esperava que a Escola “Ana Terra” fosse “uma referência”, mas podemos considerar como referência uma escola que negligencia a história do sujeito?

“não falaro nada não... nunca fui na reunião... nunca tive tempo... porque eu

trabaio... nunca tive tempo...de ir ni reunião no 'Ana Terra'... nunca tive tempo de reunião... porque eu::... chego cansada... ingual amanhã mesmo ... eu vou pro ferro véio... chego tar::de...aí eu vou dormir... tem dia... igual sexta feira... dia de sexta feira saio cinco hora da manhã pra trabaiair... aí eu não tenho tempo não... não conheço as professora dela... nunca... só uma do projeto que eu conheço [a Rose]... parece té criancinha... né?"

Ela pareceu desconhecer a razão do conflito vivido pela filha nas interações escolares, mas é certo que ela não reivindicou o direito da filha pela qualidade de ensino e das relações deste. O medo evidente justifica-se pela necessidade de trabalhar. Lembrou do contato do companheiro, padraсто de Aiana, com as docentes da escola:

“quando ele foi lá... caçar briga... ele foi lá é:: que ea brigou na escola... ele foi lá... chegou lá ...acho que foi até tonto lá... eu nem procurei saber também não... tenho vergonha demais da conta... ele foi lá falar que ela não sabia LÊ... que ia tirar ea da escola... ((voz baixa)) aí a:: diz que a muié deu um sabão nele lá... eu falei assim... eu nem vou oiá isso não que eu tenho té vergonha”

A professora recordou-se da chegada e da permanência de Aiana no lugar para onde a mãe pedira a “referência” da filha, na Escola “Ana Terra”, onde na sala de aula

“doía... chegava a doer... chegava a doer... doer... não tô falando com você... do menino que brincou com ela... pintou com ela lá na frente lá... até conheço o menino... todos... todo mundo ri dela... tá achando que chegava?... a sala toda... NINguém gostava de sentar perto dela... discriminada mesmo... por isso que ela faltava... eu acho que faltava coRAgem nela de chegar naquela sala... sabe?... um povo muito chato... uma sala muito chata... metida... uma sala metida... eles eram tudo... metido a gostoso... sabe?... quer dizer... ninguém chegava perto dela... ela não... ela não tinha UM amigo dentro da sala... não tinha... e deixa eu ver... se a Marli era dessa sala... era nessa época... acho que elas... era nessa época que as duas... que as duas combinavam mais... eu acho que é nessa época mesmo... elas foram da Valéria (...) que ficou com essa gente que ninguém queria... era uma turma... ninguém queria... é porque ela... ela... eu... eu... eu penso que ela... a Aiana é uma pessoa que ela quer lutar... ela tem vontade de lutar... sabe? (...) ela tava lá coitada... falTAva pra caramba... e... já estava acostumada a ser... pisoteada mesmo... é uma figura... já tava acostumada a ser pisoteada... o povo virava pra ela e falava as coisa e tal e ela nem se digNAva a levantar um... pra responder o... nem se fosse pra dá um tablefe na cara do sujeito ela... era quietinha... ela não fa/... ela não fazia isso... um menino falou pra ela... ‘não sei o quê de macaca’... desenhou e escreveu a descendência de Aiana... ‘Aiana descende de macacos’... mostrou pra sala toda e Aiana baixou a cabeça... todo mundo ria dela... ninguém gostava de sentar:: perto dela... discriminada MESmo... os meninos falavam também... falava dentro da sala que ela feDIA... ela num tinha um aMIgo dentro da sala... acho que ela faltava porque faltava coragem pra chegar na sala... ela já tava acostumada com o povo diminuir ELA... ela já tava acostumada com as

coisas... como uma derroTAda... ela já tava derrotada... não tinha nada...chegava na escola com olho roxo... a mãe dela bebia e batia nela... ela faltava muito... pra fazer as coisa em casa... mas da Aiana também é isso... é a doença também... da... da tal da bebida que é uma doença... a bebida [da mãe]... porque esse povo se afoga na bebida mesmo... ela é por ela mesma... ela é ela mesma... a Aiana é ela mesma... ela sabe disso... que ela tem que dar conta dela mesma... cê vê que é uma pessoa que ninguém acreditava... de uma certa forma as pessoas não acreditavam mais... porque NEM ela mesma acreditava nela mesma... e ela não conseguiu mudar?... ela é madura pra isso... o projeto [de Alfabetização] foi uma vitória... eu achava que ela não ia levantar... hoje ela chega aqui me cumprimenta... eu acho que o projeto foi uma viRAda na vida dela”

Essa professora teve contato com a Aiana em tempos distintos, recordou as fases da estudante e ressaltou o surgimento de uma “outra menina” no processo vivido no projeto:

“a Aiana... ela... ela pelo menos... ela tomou a consciência disso... de... de SER um SER HUMANO... né?... que ela existe... ela... eu acho que ela passou a existir... coisa que ela... que ela se anulava... ela passou a existir... eu acho que foi resgatada a auto-estima dela... a vontade dela de vencer... as coisas que... que pra ela parecia de uma certa forma até absurda... porque a vida que ela Tinha... ela não espeRAva nada aqui [da escola] mas ela conheceu outros horizontes... né?... eu acho que ela conheceu... eu tenho certeza que ela conheceu outros horizontes... eu falo porque eu... eu achava ela tão apagada que eu mexia demais com ela...”

Aiana escreveu sua biografia a partir de uma escolha: ser menina lutadora e resistente. A narrativa da professora justifica o medo e a recusa dessa família de ter um contato com a escola. Mas agora a mãe podia dizer por que considerava “Aiana inteligente demais da conta”:

- Ent. – o que você sentiu quando viu Aiana lendo e escrevendo?
Mãe – ah:: coisa muito boa...
Ent. – e o quê você pensou?
Mãe – achei bom né?... mia fia... que eu não sei lê... né? ((riu sem jeito))... tanto por tanto que quando eu quero ler uma coisa... ea que lê pra mim ((riu))
Ent. – e sua mãe sabia ler?
Mãe – mia mãe também não... era burra igual eu mesmo ((riu))

A tristeza da voz, o riso sem graça, a reticência no falar, a carência da palavra bem articulada marcam a narrativa dessa mãe e confirmam o quanto o chegar à escola, no sentido de poder adentrar de fato a sala de aula, constituiu-se numa importante conquista na vida da filha.

Para Kleiman (1993) a crise brasileira na educação mostra que a escola não conseguiu adequar-se a grande maioria da população cuja socialização no lar não tem na escrita mais uma maneira de significar, de se comunicar naturalmente, de agir sobre os outros, sobre o mundo. Daí que o ciclo do analfabetismo se perpetue num processo que não parece ter fim:

geralmente o analfabeto é ele mesmo filho de analfabetos, e, apesar de seus esforços, ele é também pai de analfabetos (p. 97).

Aprender a ler e a escrever foi, de todas, a maior conquista para essa menina negra, cuja família estava confinada ao ciclo vicioso do analfabetismo: a bisavó analfabeta, a avó que não frequentou a escola, a mãe que passou dois anos numa escola, que não a alfabetizou e, agora, Aiana, que, apesar de todas as dificuldades a ela impostas – tanto pela vida social quanto pela escola –, num esforço sobre humano, foi permanecendo na vida escolar e, pela iniciativa de uma política inclusiva, teve seu direito de ler e escrever garantidos.

Belo Horizonte, 10-11-2005

Oi tiago tudo bem,

Aqui que falta é a Aiana do projeto Rede de ação cultural.

tiago eu Aiana fique sabendo que você e sua turma foi fazer a trilha do parque nós vamos fazer o danche com uma turma do outro projeto ele do outro projeto veio no nosso projeto para conversa com nós sobre o danche

tiago eu Aiana gostaria de ser sua amiga e seu outro amigos eu Aiana queria que você e sua turma conversasse com nós e nós com você

Muito Beijo do projeto
Rede de Ação
Cultural

Figura 30 – Carta de Aiana para um colega de outra turma do projeto. 10-11-05.

2 – Silêncio e submissão, “a menina que copiava...”

O que acontecia com Joseana na ocasião dessa primeira entrevista?

1) A mãe contou que:

“aí ele [o sobrinho] chegou e falou... nem quis falar comigo... ele falou foi com a mãe... ‘ô vô:: ah:: eu tenho que contar uma coisa pra senhora... não posso deixar... não porque::... é... o menino foi e bateu na cara da Jose’... porque a Jose não falou que tinha namorado... né... tava namorando... tá... acho que tava fiCAno... esse negócio de fiCAR... né... esse negócio... aí foi e ficou com o menino... aí eu fui... aí a mãe falou... ‘ô Lia... vem cá... deixa eu te falar um negócio... ó... a Jose levou um tapa na cara por causa do menino’... aí eu até cha/... falei com... com o Rui [sobrinho] pra falar com cê... [entrevistadora] mas aí ele num qui/... ficou assim... sem jeito de falar... sabe?... ele falou com ela... aí a mãe foi e me chamou... eu fui lá... eu falei... ‘ô Jose... cê fiCOU com o menino?’... aí ela ficou assim::... aí depois ela foi... Jose... quê que cê arrumou no seu rosto?... deixa eu... vira o rosto... deixa eu ver o quê que cê tem no ROSto...ela foi... virou... assim... aí ela... ‘NÃO... mãe... não foi NAdá... não’... aí eu falei... ô Jose... o menino te bateu?... aí ela foi e falou que o menino tinha batido nela... aí ela começou assim... começou a chorar... aí eu fui e fiquei meia brava ((risos)) falei... não... se ele bateu nela é porque ela deu confiANça pra ele... né?... porque... quando um não quer... né?... não tem jeito... aí... eu falei... ó... cê tinha que falar com o menino que ocê tinha namorado (...) ela tinha que falar com o menino que ela tinha namorado... num ponto... ela tá errada também... de ficar com o menino... aí eu fui na Escola ‘Ana Terra’... porque ele estuda na sala dela... né?... eu fui lá... fiquei com medo dele::... se ele bateu no rosto dela... ele ia fazer alguma coisa com ela... né? (...) o pai dela foi primeiro... eu fui na casa do Rui [sobrinho] para saber onde o menino mora (...) aí o pai dela foi e conversou com ele... ele ficou lá esperano... aí depois ele chegou... aí eu fui e falei com ele [menino]... ou::... mas por que que ocê... ou... vem cá... por que que cê bateu na minha Filha?... aí ele foi e falou assim... ‘ó... eu:: bati nela porque... eu fiquei com ela e ela’... falou assim... cê sabia que ela... que ela tinha namorado?... ele... ‘ah:: eu NÃO sabia... não’... aí ele falou que tinha largado as outra menina que tava quereno ficar com ele pra ficar com Ela... que ele tava agino certo com ela... que ela que tava agino errado com ele... aí eu falei com ele... ó... cê não pode bater nela... não... porque ocê não é MÃe... não é pai... ocê não tá dano nada pra ela... então cê não pode bater... não...”

2) A professora da adolescência lembrou-se da timidez de Joseana:

“mas eu fiquei tão triste porque a minha intenção... Denise... era assim... era... sei lá... não foi uma coisa planejada... eu olhei pra ela e falei... vou pedir Joseana... aí ela fez assim ((olhar não solícito))... olha... ela tava lá concentrada... eu falei assim... olha... vou pedir Joseana pra ir lá pra mim...”

porque nessas horas que cê dá um... sei lá... aí ela... ‘eu?’ ((voz de espanto))... aí apontou o dedo assim como quem disse... mas EU não posso fazer isso... né?... eu falei... é... você vai lá pra mim?... ‘eu... eu... eu num vou... não’... ((riu)) os meninos começam... ‘nos::sa Josea::na como é que cê fala assim com a professora?’... eu falei... não tem problema... não... mas eu fiquei... eu falei... puxa vida... não... ela não se ex-põe... hora nenhu::ma... nem na hora da merenda... nem no recreio nada... ex-cur-são... a gente sai... nós fomos lá na COPASA... ((Companhia de Saneamento de Minas Gerais)) é o jeito dela... e eu acho que ela é feliz... assim... sabe?... mas me incomoda demais... a Elana... professora de matemática também... né... ela fala comigo... Nice... ‘eu também percebo isso nela... é o jeito Dela’... mas isso... quando cê tá falando de ensi::no... da nossa relação professor aluno é muito diFícil... cê não sabe o quê que ela tá sentindo... o quê que ela tá pensando... o quê que ela tá querendo... é muito difícil na sala com trinta... com trinta e um alunos... a sala deles tá bem cheia... então eu fico pensando... sa::be?... eu fico... tentando achar um jeito de... não sei... de fazer a Joseana ser mais feliz... sabe?... de fazer uma arte... uma baguncinha... não é?... nossa... ela é assim mesmo...queTÍssima... no cantinho dela... às vezes eu faço diferente... em vez de ir lá na mesa eu peço pra vir na minha mesa... quem for terminando vai trazendo aqui... você tem que ver que luta que é pra ela ir lá na minha mesa mostrar que ela terminou... que ela está tentando...”

E recordou do acontecido em que a estudante

“teve um probleminha... assim que nós voltamos [das férias]... em agosto... ela tava muito bonita com uma saia... comprida... que ela usa roupa... né?... decente... mas ela tava com uma saia branca... ela já deve ter ido com essa saia no projeto... de tricô... de crochê... tem um forro por baixo... e chegou a notícia na sala que os meninos estavam passando a MÃO nela... e ela é SUper quieta... pelo menos até aqui eu nunca vi... eu nunca pensei assim... que ela é assanha::da... sape::ca... que provoca menino... não é... eu conheço ela desde o ano passado... aí... é... os meninos estão assim... professora... e quem me conta::va... muitos contaram... contavam como se ela fosse a vilã... então falava assim... “fessora... cê viu a saia da Joseana?... alá... os menino tudo querendo passar a mão nela e teve menino que já até passou... fêssora cê tem que conversar com ela”... como se ELA fosse... aí eu chamei Joseana... morrendo de dó porque eu gosto muito dela (...) aí eu falei... Joseana vem cá... deixa eu conversar com você... o quê que tá acontecendo?... cê quer me contar?... não queria me contar... sabe?... o olhinho cheio d’água... eu falei... as meninas estão me contando... os meninos estão passando a mão em você mesmo?... “tão professora... eles tão passando a mão em mim mesmo”... e foi hoje?... “não professora... já tem um tempão”... eu fiquei tão triste Denise... porque eu pensei assim... como é que ela tá sofrendo isso e não contou pra ninguém?... é demais... não é?”

O primeiro relato é da mãe, que conta de uma agressão e que a adolescente escondia as marcas e negava a violência sofrida. A mãe pede ao pai para intervir, ele não consegue, em contrapartida, sem muita condição, ela própria faz uma intervenção pouco incisiva. No segundo relato, dividido em duas partes, vemos na primeira parte que a professora, aliás duas professoras aceitam a timidez como “o jeito de” a estudante “ser” feliz, em outras palavras o

silêncio da adolescente é aceito como uma característica pessoal. Tudo indica que o “jeito de ser” da estudante era o modelo de feminilidade aprovado pelas docentes. Na segunda parte, a professora fala de sua tristeza (no gerúndio) ao saber que a estudante estava tendo invadida a sua territorialidade mais íntima, o corpo, mas ao longo do trecho e da entrevista a docente não se manifesta no sentido de fortalecer a imagem da estudante e nem sequer de instar os agressores a uma reflexão. Mas por que, tomada que foi pela “tristeza”, essa professora não interveio? Considere-se que já fazia “um tempão” que ocorria a investida dos meninos. E Vale dizer: nós reagimos quando o problema nos atinge diretamente, ainda que seja uma reação ingênua, como foi a intervenção da mãe no primeiro relato. Mas quando isso acontece com outra pessoa – no caso, com alguém sobre a qual temos a responsabilidade da docência –, não nos importamos? E por que não nos contrapomos a tal violência? Ela não importa?

Para Santos (2007, p. 61), quando meninos, meninas, moços e moças chegam à escola, trazem incorporadas parte dos padrões dos comportamentos discriminatórios cuja origem é a forma bipolar de pensar – modo de ser homem, modo de ser mulher. As instituições e seus ensinamentos transmitem concepções que se aprendem e tornam-se naturais, mesmo sendo um fato cultural, uma construção social e histórica. Diferentes especificidades e construções de significados, o contexto vivido pelas diferentes mulheres e a interpretação acerca do que vivem vão determinar as formas particulares de feminilidades.

Ao longo da narrativa da história familiar, torna-se evidente a submissão vivida pela mãe de Joseana, mulher negra e analfabeta que utilizava seu salário de empregada doméstica para alimentar, sozinha, as duas filhas e o marido, com quem vivia uma relação conflituosa de violência e discriminação. A filha vivia a feminilidade aprendida na socialização primária e herdava da mãe o silêncio. É possível observar que, primeiro a mãe e depois a professora, quando tentam orientar Joseana, falam por ela. Pode-se confundir o “jeito de ser” com a falta de expressão oral, a falta de reação e, sobretudo, com a tristeza nos olhos que nos “incomoda demais”? E considerar como “probleminha”, acontecimentos que, de fato, geram o sofrimento vivido? A professora nomeia a relação dela com a estudante de relação professor–aluno e dá voz ao despreparo docente para lidar no ambiente da escola com as representações de feminilidade. Tal atitude nos faz crer que, de fato, muitas vezes, a escola continua educando a menina negra para ser, passivamente, “mulher negra e submissa” Ziviani (2003, p. 127).

Como e quando a escola foi conservando Joseana no papel de menina submissa? Foi a professora da infância quem se lembrou da Joseana com

“... sete anos... porque depois ela ficou na minha sala um ano e meio mais ou menos... na minha turma... depois ela saiu... porque no início eu tava

acompanhando... ela começou... ela até tinha a letra MUIto bonita... MUIto organizada... o caderno dela sempre foi muito organizado... mas era só cópia mesmo que ela fazia... e às vezes ela dava conta na hora ali com você fazendo com ela... no dia seguinte... aquilo que ela deu conta no dia anterior ela não conseguia mais... ela já não lembrava mais... aí depois... a gente encaminhou pro psicólogo... o psicólogo atendeu um tempo e falou que não era pra ela mais... ela entrou com seis... ela devia de ter no máximo uns sete... seis pra sete anos... então... ISSO ela sempre foi mu::ito esperta... eu até brincava... assim... se ela usasse a esperteza dela pra (não) copiar dos outros ela aprendia mas ela nunca arriscou sozinha fazer as coisas... ela não... ela NÃO tentava... a não ser quando eu sentava do lado dela mas que eu via que ela ficava MUIto sem graça... MUIto sem jeito aí ia brincando com ela... conversando e tal... aos poucos ela fazia mas eu saía de perto ela já não tentava mais... aí depois que ela saiu e foi pra sala dessa outra professora... a princípio a professora... comentou que ela estava indo muito bem:: e tal mas é porque eram aquelas coisas bem FÁceis de CÓpia mesmo... depois quando não dava pra ser só cópia aí... ela começou a falar que ela já tava na mesma mesmo aí ela também não encaminhou...”

A psicóloga já havia “devolvido o caso”, pois não diagnosticara problemas. Ou seja, tratava-se de um caso cujo “problema” de aprendizagem, deveria ter sido preocupação da Pedagogia. Ainda segundo a professora da infância:

“... Liguei pra psicóloga... custei pra falar com ela... aí ela falou comigo que ela tava atendendo a Joseana de quinze em quinze dias porque ela achava que não era caso pra ela... que ela não tinha encontrado NAda na Joseana pra justificar a dificuldade dela... mas ela não sabia como encaminhar a Joseana... então ela tava atendendo de quinze em quinze dias porque não adiantava ela ir lá toda semana... até ela ver o quê que ela ia fazer... mas por fim eu acho que ela não fez nada porque ela não deu encaminhamento nenhum pra Joseana e a Joseana saiu... parou... a Joseana é uma menina que SEMpre foi mu::ito... é... querida pelos colegas... ela sempre teve muita amizade... não só dentro da SAla... no recrei::o e tal... paquerava demais desde pequeninha ela já falava em namorado... desde que ela entrou porque ela foi... ela entrou com seis anos e eu fiquei com eles... era pra ter ficado com eles TRÊS anos... eu fiquei com essa turma três anos... a Joseana eu fico sem entender também porque ela não tem um problema pra você falar assim... isso aqui pode causar uma dificuldade (...) a Joseana... pelo menos a parte emocional que o psicólogo olhou... falou que não tem nada... e a Joseana sempre foi espertinha pra TUdo... mas ela NUNca tentou ler nunca... nunca arriscou nunca interessou muito pra isso... não... agora... por outro la::do ela sempre quis apresentar o caderno dela todo bonitinho... com tudo pronto... tudo arrumadinho... mas copiando tudo dos outros... sempre foi... e os meninos ((riu)) eles sem... eles sabem... e... ele... eles sabem... né... então eles viam... eles davam um jeitinho de passar pra ela as coisas... pra ela poder fazer...”

Se não havia comprometimento emocional ou biológico, Joseana podia não só namorar, mas também aprender, porque conseguia comunicar-se. Mas ela permaneceu na sala de aula, copiando, copiando. O procedimento da professora alfabetizadora de encaminhar para

o psicólogo, de trocar de sala no primeiro ciclo indicam como a “falta de aptidão” para a leitura e a escrita constitui aspecto importante na produção de uma carreira escolar de insucesso. A professora se recorda de que a pequena Joseana relatou-lhe um dos seus sonhos:

“eu não esqueço um dia que ela... uma vez que ela me contou porque nós entramos de férias e quando voltou ela falou comigo... ‘nos::sa professora eu sonhei que fulano e ciclano’... ela falou o nome de dois meninos... um era da sala... o outro... não... estavam brigando porque queriam namorar com ela e... então o tempo to::do ela falava muito nisso...”

Os três anos do primeiro ciclo serviram para que Joseana tornasse uma aluna que copiava bem a lição. A professora considerava que Joseana precisava sentir-se mais segura

“...pra poder arriscar fazer alguma coisa... não ter medo de... de fazer porque a... a Joseana eu acho que ela nem tenta... ela já acha que ela vai errar mesmo... aí a im/... a impressão que eu tinha com ela era essa... “eu não vou nem tentar”... a Joseana eu acho que ela tinha que pelo menos se sentir mais segura pra arriscar as coisas... sem ter medo de errar... de... de falar assim:: não... fui eu que fiz... não tem problema... porque ela NUNca nem tentou...”

Tudo indica que no ambiente da sala de aula, a estudante sentia-se insegura para tentar. “Eu não conseguia escrever”, recordou-se Joseana. Ela lembrou daquela que foi a sua primeira sala aula, onde “os menino fazia muita bagunça”, mas ela conseguia conversar com a professora. A atenção direcionada à família e o tempo de convivência com a estudante permitiram que a docente da infância construísse uma boa relação com a mãe. E a história da família, posteriormente confirmada pela mãe, começa a ser contada pela professora:

“... a Mãe... da Joseana... ela não sabe ler e escrever... ela falou que ela casou muito cedo (...) teve filho muito nova... e que ela tem medo da Joseana ir no mesmo caminho que ela... e a Joseana sempre foi muito namoradei::ra... muito... esPERta... ela já tá namorando... né?... e:: então não tem nada pra você falar assim que... que... ela num... eu acredito que ela não tenha tido muito estímulo em casa... que a mãe não lê... não escreve e o pai eu não sei... o pai dela eu nunca vi... não sei quem é... a mãe não... a única vez:: que ela falou nele foi até esse ano... que ela teve aqui num... deve ter uns quinze dias... vinte que ela veio falar de... ela até veio pedir pra conversar com a Joseana quando a Joseana começou a namorar... e aí foi a primeira vez que ela falou no marido... que ela NUNca tinha falado nele... pra mim ela nem tinha marido... aí que ela foi falar que ela casou muito cedo... que ela teve filho muito no::va... parece que a família dele não queria o casamen::to e que ela vê que a Joseana vai pro mesmo caminho que ela... aí que ela falou um pouco... mas ela nunca tinha falado... né... no pai da Joseana...”

Segundo a narradora, a insegurança vivida pela família diante do namoro de Joseana fez com que a mãe buscasse ajuda docente para acompanhar o conflito surgido no namoro da filha. A mãe via a própria submissão reproduzir-se no vivido por Joseana. Ela se recordou da discriminação que a família branca de seu marido lhe direcionara:

“... antes eu era igual a ela... sabe?... era boba... assim... ficava assim... os outro me... me pisava muito... sabe? ((voz embargada pelo choro))... eu ficava toda assim coisa... sabe? ... na época do pai dela... eu fui morar lá embaixo... né... na casa da sogra... os pessoal fazia as coisa pra mim... ah:: eu chorava... entrava e chora::va... chora::va... pegava ela... punha em cima da barriga [da outra filha]... que tava esperano... punha ela aqui em cima... quando chegava lá eles brigava comigo de novo... eu entrava em depressão e voltava de novo aqui pra mãe... aí... nos::sa eu tive assim... uma época bem difícil... pega... cê já viu aquele negócio ‘comigo ninguém pode’?³⁷... eu peguei aquele trem e SOquei aquilo lá e comi... subi aqui pra cima... entrei em depressão... MESmo... tinha que tomar remédio controlado... eu desmaiava... tive que tomar ‘gardenal’... fiquei mal...”

Notemos que faltava à mãe de Joseana condições de se expressar em resistência aos acontecidos. Sem condições de dar voz a seus sentimentos, cada vez que era possivelmente humilhada ela se deprimia. A depressão, a gravidez, a instabilidade emocional afastaram-na do convívio diário com Joseana, que era cuidada pela tia paterna.

Mas a mesma mãe negra, socialmente discriminada, é quem guarda a esperança do acesso social para a filha, acesso este confirmado por ela a todos aqueles que estão dispostos e empenhados na luta pela escola. Ela realizava um esforço considerável tentando participar da vida escolar da filha, realizando, sozinha, o papel de família estruturada:

“às vezes é... as menina brigava com ela... assim... né?... ela chegava... ‘ô mãe... a menina brigou comigo’... aí eu ia lá... ou:: cê num fica brigano com ela não... ‘briga com ela... não’... aí outro dia... às vezes eu ia... nem sei... às vezes eu ia porque me chama::va... porque ela era muito quieta... né?... igualzinho outro dia... eu peguei um boletim dela... a professora dela falou... nossa... Leiliana... a Jose... ela... ela faz o para casa lá... se tiver alguma coisa de errado... ela nem chega perto de mim assim... nem pede assim... pra explicar pra ela... ela fica sentadi::nha no lugar... ela é assim?... desse jeito?... ela não pede pra explicar...aí se tiver assim... passa uma coisa no quadro difícil... ela não per/... ela não pergunta... não...”

A mãe contou que, por ocasião do tempo desta pesquisa, Joseana apresentava a ela um sentimento antigo, possivelmente de rejeição, que lhe provocou espanto:

“nó... um dia ela falou comigo assim que quando ela era mais pequena... ela falou comigo que tinha vergo::nha de mim... tinha vergo::nha... ela não

gostava que eu dava beijo nela... se eu desse beijo nela... ela limpava... porque eu não ficava com ela... porque eu ficava muito no hospital... ela agradou da outra ela ficava (...) na casa da tia dela...”

Durante o período de depressão e de gravidez da mãe, Joseana foi cuidada pela família branca do pai, provavelmente daí veio a resistência ao contato físico e a vergonha que sentia de sua mãe negra. A estudante conta: “eu tomei bomba estou na quarta”; e rememora que, na sala de aula, “ficava lá escreveno... um tantão de coisa”. Ficava escrevendo e sem coragem para perguntar, as dúvidas aumentavam. Até que, da “turma-projeto” foi encaminhada para o projeto de reforço em 2004 e abandonou depois de dois meses, enquanto vivenciava o conflito de querer namorar, quando ainda não lhe era permitido pela família. Retornou em 2005, depois de sucessivas visitas e negociação da coordenação das oficinas com a família. Ainda no projeto, ela apresentava problemas e estava, segundo a mãe,

“ruim na Matemática... eu acho que geo-histórica [Geografia e História]... ela não tava muito boa... aí eu até falei assim... ô gente... se eu vê a professora [do projeto] eu vou até falar pra ela... por que que ela não dá aula de Matemática?... passa assim... Matemática... pra elas... pras menina... eu ia té comentei isso com cês... eu acho que vou té com elas... quando for o ano que vem... elas dão um pouquinho de Matemática... às vez ajuda... eu té queria rumar a professora e pagar pra ela... minha cunhada falou assim que ela dá aula pra menina dela... ela cobra vinte Reais... por MÊS... eu falei... eu podia pagar pra... pra Joseana ver se ela vai pra frente...”

Sem o apoio da leitura, a Matemática tornara-se ainda mais difícil. Ela não sabia reivindicar atenção que lhe era devida como estudante: “tem dia que eu peço... tem dia que não... [tenho] vergonha... eu tinha vergonha... as menina começava a zoar... falava que eu num sabia... negócio de matemática”.

Retomemos a relação familiar cuja mistura tem o passado e o presente, para compreendermos o silêncio, e a submissão herdada:

- Mãe – (...) mas aí eu acho que ela vê o pai dela brigano comigo... porque aquês tempo ele brigava comigo... só na hora de dormir... SÓ na hora... dá ONze hora... ((dramatizou o som das brigas))... aquela confusão... eu acho que ela sentia também de vê... né?
- Ent. – a minha responsabilidade só aumenta cada vez que a sua mãe fala... você conseguia falar sobre isso antes?
- Mãe – [não... [cê é igual eu agora... do memo jeito... cê igual eu agora [dirigindo a fala à Joseana]
- Ent. – você quer viver o mesmo que sua mãe viveu?
- Joseana – não...
- Ent. – você quer ser vítima?... você quer ficar refém de marido?... de sogra?
- Joseana – não...

Mãe – eu era refém... dele... agora não... eu não deixo... ele fala pedra... eu falo mais alto... ele fala... eu coiso... duns quatro ano pra cá... eu sou eu... sabe?

Josena classificou “as escrita” como a melhor das vivências no projeto. Durante a primeira entrevista foi revelada pela mãe a condição de escrita de Joseana:

“ela fica assim... escreveno muito... tem uma agenda lá... que ela escreve tudo na agenda... não sei o quê que ela escreve na agenda... até hoje... ela escreve no caderno... agora ela tem uma agenda... né?... arrumei uma agenda... né?... que eu ganhei no meu serviço... dei pra ela... ela escreve... agora não sei [o quê]... porque não sei ler ainda... tô prendeno... uns pouquinho...”

O caderno foi analisado. Seus escritos eram sempre no imperativo e indicavam a prontidão a que ela se submetia ao aceitar o desejo do outro, sem mencionar os seus. Em seus escritos não existia nenhuma marca mais subjetiva. Já no segundo encontro para entrevista, a mãe relatou a expressão de si da filha, ganhando força. Na volta para casa após os encontros das oficinas do projeto:

“ela conta assim... ‘mãe eu fiz isso’... antes ela não contava não... ficava muito calada... não conversava não... mas aGOra ela conversa demais... ela chega... ela vai chega ‘mãe eu fiz isso... eu fiz aquilo’... então agora nós tem mais tempo... né?... agora que eu tô em casa... então elas tem mais tempo de conversar... porque antes... quando eu chegava... nós conversava muito pouco... eu levava pra escola... ia trabalhá... chegava de tarde... eu ia fazer janta... então a gente não tinha quase tempo de conversar... agora nós tem mais tempo... aí nós conversa... ela vai cheganô do projeto... ela fala... ‘mãe... hoje eu fiz isso... eu fiz aquilo... nó cê precisa ver’... ah:: é... ela fala do cê [da entrevistadora]... que cê perguntou pra... ‘mãe... elas pergunta do cê toda hora... mãe... ((risos)) elas pergunta da senhora TOda HOra... mãe’... eu falei... eu gosto muito das suas professora... eu adoro as suas professora ((risos))...”

A mãe já podia dizer mais si, e já podia dizer também da filha, que agora, de modo questionador, lhe dava apoio emocional. Diz Joseana:

“antes ela era paradinha... não gostava de conversa... nossa se eu desse um beijo... ela fazia assim... limpa::va... agora não... hoje não... hoje ela... nós abra::ça ((risos))... tem vez que até fico me encoieno... ela faz cosquinha ni mim... fazeno cosquinha... me abraça...ela fala assim... ‘mãe... cê sabe que eu te amo?’... eu falei:: eu também... eu sei que eu te amo... também (...)... hoje ela já é amoROsa... gosta de dar beijo... ela dança... ((risos))... ela canta TODas as música que passa no rádio... TODas... ela mesma que abriu [meus olhos]... olha pro cê vê ... ela é tanta minha amiga... que ontem a colega dela chamou... e falou assim... ‘Jose seu pai separou da sua mãe?’... ‘separou não’... ‘pois é seu pai tá encontrano com uma muié (...) ...ele tá andano passano com uma muié aí... pois é enquanto cês tão comeno arroz com

feijão... a outra tá comeno do bão e do mió'... e invés de dá assim... nunca deu conforto pra elas... eu que sempre dei... sabe?... uma cama... um colchão ... roupa... aí quando foi embora (...) ele foi pra casa da mãe dele... ficou quinze di::as...foi e voltou...agora vai fazer três mês coloquei ele pra fora de casa... porque não dava mais... nó::... chegava gente lem casa...falava com ela... ela mesma viu a muié com ele... mais não chamou ele não (...) ela falou comigo... 'mãe...vou falar uma coisa pra senhora...cê tá seno passada pra trás'... aí eu fui falei... teve um dia que eu não agüentei não... nó::... cada hora chegava um ... 'tá indo pra barraquinha'... ele só casou [comigo] acho que forçado... sabe?... agora ele tá com uma amante... na rua aqui ó ((apontou a direção)) até hoje ele não me dá dinheiro não (...) eu me viro... eu trabaio... né... eu vou e coloco... eu falei agora...eu vou mexer com o negócio do divórcio... né?... pra mim poder separar dele..."

Figura 31 – Poesia de Joseana, escrita no Parque Municipal. 08-09-2005.

BOLE HORIZOTE 08 OUTUBRO de 2005.
 AMIGOS DO DO ESCOLA SALGADO FILHO NO
 REDE AÇÃO CULTURAL FICAMO FELIZ POR TERACEBÔ
 DO A CARTA VOCÊS.
 O QUE VOCÊS ESTÃO FAZENDO?
 BREVE PAVA NOS COTADO O QUE VOCÊS FASE.
 MOS TEMO OFISINA DE 'GRAFITE, ROTA, TEATO DE BONECOS.
 COFEÇÃO DE CARTOS, E FOMATECA.
 ESTAMO ANSIOSO PARA COMOTAR COM VOCÊS O dia 25 NOVEBRO
 ATELA FOI TE ABRÇO:.. 08/11/05

Figura 32 – “Belo Horizonte, 08 de outubro de 2005. Amigos da Escola “Salgado Filho”. Nós do Rede de Ação Cultural ficamos felizes por ter recebido a carta de vocês. O que vocês estão Fazendo? Escreva para nós contando o que vocês fazem. Nós temos oficina de grafite, horta, teatro dos bonecos, confecção de cartões e “filmoteca”. Estamos ansiosos para encontrar com vocês no dia 25 de novembro. Até lá, forte abraço. 08-11-05”.

3 – Brigas e ostracismos na escolarização da Marli, “a feia”.

A narrativa das professoras das disciplinas Ciências e História, cujo aprendizado baseia-se na leitura dos conteúdos, diante das dificuldades encontradas com estudantes “não leitores” e “leitores incompetentes”, mencionam dados e descrevem táticas de sobrevivência da estudante Marli em sala de aula, que se assemelham às mesmas estratégias de outros estudantes das “turmas-projeto”. Elas descreveram a expectativa que professoras e estudantes de tal turma apresentavam no dia a dia:

Professora 1 – porque no início do ano... eu nem estava aqui... eu não concordo com “turma-projeto”... não concordo... eu não participei da enturmação desses meninos... se eu tivesse participado eu tinha falado aTÉ... dessa sala... quando... eu não gostava nem de entrar lá Denise... sabe o quê que é você olhar pra cara de um... olhar pra cara do outro... Marli... Leonardo... Roberto... “Baianinho”... cê num sabe nem pra que lado você vai olhar...

Professora 2 – olha... a gente fica perdida... Denise... não acho que era o ideal... não... eles eram desanimados... o “Baianinho” falava assim... “nó:: mais que BOSTa”... falava desse jeito... “o quê que eu vim pra cá?”

Professora 1 – “só tem menina feia”.

Professora 2 – “que só tem esses capeta dessas menina feia?”... falava assim... então a gente tinha muito... muito...

Professora 1 – problema demais...

Professora 2 – mui::to problema na sala e eles eram assim:... ficavam assim mal resolvidos que eles ficavam discriminados

As docentes descrevem a estratégia dos estudantes de tal turma para verem-se livre da leitura oral quando

“Marli ela... ela disfarça... né?... que ela sa::be... ela”... “quando ela tá com os colegas que tão mais na frente”... “é... ela disfar/... na minha aula pelo menos... eu sinto que ela disfarça que ela sabe... né?... então... eu tenho trabalho com o livro... né... aí ela... eu peço pra abrir o livro... página tal tal... ela já grita... “eu não vou ler hoje não em professora”... eu NUNca pedi ela pra ler... né?... porque eu sei da... da história dela... mas ela já me avisa antes... com vergonha... né?... tem vergonha... eu acho de (...) pedir pra ela ler e ela num... não conseguir fazer a leitura... né?... então ela já me avisa antes... eu não vou ler hoje... como se algum dia... é... como se algum dia ela tivesse feito alguma leitura... mas ela fica minha aula inTEIra... os meninos estão lendo... ela... é como se ela tivesse acompanhando mesmo... a leitura... sabe?... lendo assim... tudo e... mui::to difícil ela participar oralmente... a Aiana... não... Aiana partiCIpa... fala... sabe?... tudo...a Aiana fica assim... né... aqueles oião dela... ((risos))... e tá sempre participando... sempre... sempre... mesmo na parte escrita...” (professoras 1 e 2)

A estratégia para cumprir as atividades escritas:

“a Vânia [professora do primeiro ciclo] falou que a letra da Marli é eletrocardiograma... né?... e eu... meu Deus... aí ela trouxe um eletrocardiograma e eu... ah... quê que eu faço... né?... eu... falei assim... olha... eu tenho que aceitar... a menina FEZ... foi na biblioteca... né?... eu não entendi uma palavra do que ela escreveu... (...) a Vânia falou assim... ‘Si/ mas cê tem que ser mais enérgica com a Marli... entrega esse eletrocardiograma pra ela e fala’ (...) agora ela passa... eu dou... eu dou mui::to questionário... em sala essas coisas assim... tudo que é escrito ela me entrega... eu não consigo ler NAda mas ela me entrega tudo...”

Figura 33 – Escrita de Marli. “Marcos é banguceiro. Marcos não gosta de leitura. Marcos gosta de linha e evento. O Marcos gosta de jogar bola.” 09-05-2005.

A descrição das professoras de Ciências e História confirmam que, no ambiente da escola, a expectativa negativa já havia sido prevista pela alfabetizadora. Marli foi comparada com o estudante Wanderson: ele não realizava as atividades, mas “enganava bem”:

“Wanderson não era aquele de tentar ativida::de... de dar o san::gue... sabe como?... aquele menino que faz... que se esforça como MarLI... né?... a Marli era um espeTÁculo de aluna... se cê não conhecer a Marli ela engana BEM... porque ela é esforÇAda... né?... ela copi::a... ela é caprichosi::nha... né?... ela é assim comigo... quando ela tava... enganava BEM”

Logo, podemos dizer que, desde que entrou para a escola, Marli fazia de conta que aprendia o que lhe ensinariam, digo “ensinariam” porque faltou-lhe quem acreditasse e investisse nela. A mãe de Marli, comparando o alcançado pela filha no momento presente deste depoimento, rememorou a prática “apolítica” da Escola, que lhe “enganava bem”:

“senti... depois que a Marli entrou no projeto... ela tá mais assáida... sabe?... ela tá mais assáida porque a Marli era Tímida demais... sabe?... se ocê ia apertar ela pra ela ler... ela disparava a chorar... e agora depois dela ir pro projeto ela tá se desenvolvendo mais... ela tá se saindo BEM mais... era na le::tra num... pra LÊ... pra fazer continha... ela teve BEM mais saída... quando ela tava SÓ na escola ela não tinha saída... ela não tinha ela... ela não tinha... o... as atividade era tudo a mema coisa... os dever era sempre repetido... era tudo a mema coisa...”

A dificuldade encontrada na linguagem de Marli podia ser compreendida a partir da linguagem oral de sua mãe, que embora estivesse freqüentando uma classe de alfabetização do noturno na Escola “Ana Terra”, afirmou nessa entrevista ter feito a oitava série. Mas, para a mãe era a infância preocupada de Marli a causadora de seu fracasso:

“o pobrema da Marli é esse... a Marli... ela tem esse sistema assim... eu acho que ela é mu::ito garrada comigo... então se EU doecer... pra ela tudo acabou... cê entendeu?... ela se preocupa deMAIS com eu no serviço... horário deu cheGAR... a casa tá sem ruMAR... comi/... sabe?... ela se preocupa mui::to... igual eu já falei com ela... Marli não pode ser assim... deu pra rumar... rumou... não deu... o estudo é o primeiro que vem no lugar... cê entendeu?... mas isso não sai da cabeça dela... ela pode tá brincano assim na rua... se deu o horário deu chegar... ela tem que vim e ver o quê que tá atropaiado pra ela arrumar... cê entendeu?... ela é desse jeito... então ela se preocupa MUito com uma coisa e esquece da parte dela... o problema da Marli tudo é isso... cê entendeu?... aí eu tô conversano com ela... pra ela parar um pouco com essas coisa... porque isso aí vai ser o futuro dela... né?... porque o estudo e... esse negócio dela ficar preocupada deu tá no serviço... qualquer coisa é isso... ‘ah:: a minha mãe sentiu dor de cabeça... será como é que ela tá passano?’... é DESse jeito... o problema dos menino é esse... e sempre eu falo com ela... que ela tem que ficar mais é... garrada no estu::do... aí depois disso...

Essa mãe, ex-trabalhadora da construção civil, confessou seu maior sonho: construir ela mesma, a sua própria casa. Pelo depoimento de Marli é possível constatar ter sido a discriminação de gênero a razão pela qual a mãe resolveu trocar o trabalho na construção civil pelo de cozinheira. Ela era responsável pelas três filhas e morava numa pequena casa cedida pelo irmão e se organizava para encaminhar as três filhas, desde pequenas, para a Escola “Ana Terra”. Ela conhece o que mobiliza as três meninas para insistir na freqüência escolar:

“nós tava conversano entre nós... nós quatro... né? (...) eu vou escutano aquilo... eu chego té a dormir... cê entendeu?... aí a Marli tá assim... ‘ô mãe... eu quero estudar mui::to’... ela falou esse negócio de modelo... ela SEMpre fala... ‘eu vou vê se Deus ajuda que eu quero ser modelo’... a Diana... ‘ah:: eu também quero’... a Leidiana fala... ‘eu quero ser fermeira’... eu falei... nó cê vai ser RUim... porque ocê é RUim... ((risos)) aí ela tá lá falano... sabe?... aí eu falei assim... ô Marli... se não tiver como de você ser modelo?... qual outra profissão que cê vai querer?... ela falou assim... ‘ô mãe... professora’... ela virou pra mim... professora”

Ser modelo ou ser professora? De certa forma, considerando todos os obstáculos escolares, alguns aspectos positivos da docência colaboravam para que Marli se identificasse com tal ofício. Por outro lado, segundo a mãe, na escola...

“tem uma professora aí que esa [elas] reclama demais... é uma novata que tá aí... mas a Marli falava assim... nó... ‘ah:: eu fiz isso ela levou meu nome pro caderno por causa disso e sabendo que eu não fiz... mãe’... eu falei assim... ó... fica na sua... diz ela que ela respondeu a professora... eu falei com ela... não responde... não responde porque é ruim é pro cês memo... eu falei pra ela... eu não quero que vocês responde... xingou... fica calada... pôs de castigo?... vai... volta... volta pro seu banco caladinha... NÃO responde... ela falou pra mim... ‘mãe eu não güentei... eu achei sacanagem... um menino... é uma menina... sei lá... que comprou pilulito lá e falaram que EU roubei pilulito na escola’... ela ficou sateada com isso... eu inté falei assim... ih:: Marli... ó... vão esquecer esse negócio... cê tem sua consciência limpa?... ‘tenho mãe... eu não peguei’... cê tava chupano pilulito?... falou sim... ‘eu tava que a menina me deu...’ eu falei sim... Marli... tão esquece... você não pegou... tão esquece... se você pegou... amanhã cê leva dinheiro e paga o pilulito... ela falou assim... ‘ô mãe eu não peguei’... então ela... tem uma professora lá... tanto faz ela e a Diana... recrama dessa professora”

Quando a família não constitui um território fortalecedor da percepção de si, para a criança pobre, especialmente a negra, ela fica refém dos adultos, que podem ser arbitrários e extremamente preconceituosos. Em muitos casos, tais crianças são treinadas para não se defender e, proibidas que são de falar, tornam-se facilmente vítimas. Vejamos que, nessa história, a menina negra, mesmo afirmando não ser a autora da indisciplina e do roubo do pirulito foi punida como se fosse trapaceira.

Considerando a importância do depoimento dessa mãe de três estudantes e ela própria estudante da mesma escola e tentando ampliar a escuta perguntei-lhe se podia falar sobre a existência de algum sentimento não expresso, mas localizado na relação de docentes com suas filhas. Ela não nomeia o sentimento, mas verbaliza ações concretas cujo efeito é devastador, porque gera humilhação:

“BRIGA... briga... na es/... den/ da escola... as menina chegava cheia... esa [elas] é preta na verdade mas dava sempre ver um roxião... né?... então os menino batia nelas... esa recramava... e a professora não fazia nada... era quas todo dia... um dia a Diana chegou aqui chorano... que ela tinha tomado um soco nas costa... e tinha chuchado o lápis nela... e ela falou pra professora... ela não falou nada... cê tendeu?... eu só... eu só falei com elas uma coisa... vocês não MExe... fica na suas... porque eu pensei comigo se contecer qualquer coisa com a mias fia DENTro da esCOLa... porque o lado de fora é outro caso... mas dentro da escola... eu vou reclamar... aí eu não vou reclamar pro pequeno... não... eu vou pular pro maior”

Já estava acontecendo uma grande coisa no dia a dia. Duas de suas filhas já estavam expostas à segregação da “turma-projeto”. Os ostracismos e as brigas a que as crianças negras estão submetidas na interação com o grupo branco desde que elas vão para a socialização secundária marcam-nas profundamente, causando feridas aparentemente invisíveis, que só

serão percebidas pelos mais sensíveis e socialmente engajados. Provavelmente, as três filhas eram alvo de discriminação e deboche. Era o que a trajetória das filhas Marli e Diana apontava. Era preciso reclamar no tempo cotidiano, mas quando não se tem consciência da discriminação vivida espera-se um fatídico acontecimento que gere uma reivindicação.

A confirmação da imagem de si atribuída pelos outros da escolarização

A menina magra, alta, negra e de cabelos curtos e muito crespos de catorze anos já podia arrolar fatos vividos. Do tempo presente, ela contou que estava:

- Marli – melhor do que antes... porque agora eu tô aprende/... eu tô vindo pro projeto...
to aprendendo mais:... os professor pede pra gente lê... eu não fico com
vergonha mais... vou no quadro quando es pede...
- Ent. – você vai ao quadro?... como você fazia antes?
- Marli [vou... [eu baixava a cabeça ficava
quetinha... falava com as professora que eu não ia ler... que num ia...
tema::va...
- Ent. – teimava?
- Marli – temava... não i::a... eu tinha vergonha dos menino ri de mim... que eu não
sabia...

Conjugando os verbos e utilizando o vocabulário de modo semelhante ao materno, a escolar expôs sua vida social. Relembrou o sonho da mãe de

“ter uma casa... minha casa... eu queria ter uma outra casa... porque minha casa... chove muito... e tem vez que entra água... queria ter uma outra casa... minha mãe construía prédio... ajudava... tem um prédio aqui do centro da cidade foi ela ajudou a construir ele... quando as professora chamava pra conversar com ela... ela ia toda ruça de cimento... e o cimento caiu na cabeça dela... acabou com o cabelo dela... o cabelo dela era grandão... batia nas costa... o moço jogou o saco de cimento ela quase caiu de cima do prédio... agora ela trabalha de cozinheira... ela sozinha sustenta de nós”

A insistência materna para que aprendesse sobre a discriminação sofrida aumentava-lhe a resistência meio ao processo de submissão que lhe fortalecia para viver a humilhação. Ela se recorda de que

“... insistia que queria aprender a ler e escrever (...) porque um dia eu quero ser alguém na vida... porque do jeito que a minha mãe foi tratada... eu não quero que eu seja igual ela... porque ela não teve estudo... meu vô batia muito ne::la... ela caçava emprego e não achava... eu quero ajudar ela...”

Marli rememorou a experiência vivida na sala de aula e algumas intervenções das professoras. Descreveu momentos em que se sentia mais humilhada, durante a escrita no quadro e a leitura em voz alta:

“toda vez que eu ia no quadro eu errava... es [estudantes] começava a rir quando a professora me chamava no qua::dro... ou então fazia alguma coisa errada no quadro... es Rla de mim... a professora pegava pedia preu sentar e ia lá e corrigia... falava assim... que num tinha caso de rir... que todo mundo erra uma vez na vida... eu chorava muito... tinha vez que as professora fazia covardia... tinha vez que as professora pegava a foia e falava assim... que num ia mim dá não... aí eu começava a chorar (...) disse ela assim... que eu tava fazeno muita bagunça... mais eu não fazia bagunça... eu pegava a foia e ficava incoida no canto ((voz entristecida))”

Após o dilema vivido na escola, o conselho maternal em casa:

“a Valéria era muito boa... ela pedia pra gente ir no quadro... eu falava que eu num ia... aí ela chamava ieu pa coodenação... aí eu ia ler lá... que aí eu não tinha vergonha... per dela... lia ... mas lia gaguejano... eu ficava oiano das menina...ou então alguma das menina...da minha sala... umas colega minha... aí eu pedia esa ajuda... pedia esa pra me ajudar (...) no dia das prova... no dia quando nós fazia prova... eu ficava sem fazer... algumas coisa eu entendia e fazia... algumas... não... eu sentia mal... veno todo mundo tirar nota boa e eu nota ruim... tirava ze::ro... tinha vez que eu tirava só um... e eu via um tantão de gente da sala tirano dez... eu sentia uma coisa ruim... tinha hora que dava vontade de sair da sala correno chorano... aí minha mãe sempre sentava [e] conversava comigo pra eu não fazer isso... que não era preu ficar triste não porque... o zotro ria da gente assim memo... pra eu não ligar::... deixar porque... num ligava ... num xingava que uma hora es ia perder a graça...”

Figura 34 – Escrita de Marli. “O parque. O parque tem muito brinquedo. É de divertir muito. O parque tem muitos meninos e muita meninas. No lago tem muita ave e folha. Muito bricadeira. E pé de coco. A imagem é bonita, tem muito pombo. Marli. 08/09/05”

Percebe-se, ao longo do depoimento, que Marli e Aiana, sua companheira de classe, diante da discriminação vivida, tornavam-se cada vez mais distintas, tanto na aprendizagem quanto na escolha das feminilidades:

Marli – es ria e falava que a gente era BURra... (...) falava assim que a gente tinha que ficar no canto da parede... porque a gente num sabia... que a gente tinha que sair... que na escola é lugar só dos inteligente...

Ent. – tinham que sair da escola? ... você e quem mais?

Marli [é... era ieu... era Joana... era Aiana... Aiana já cansou de ouvir isso... a Aiana es mexia com ela... chamava ela de FEla... es ria dela... mais a Aiana até que ela passou na minha frente... que ela tinha força de vontade... e num ficava incoida no canto igual eu ficava... ela enfrentava... ela pegava no cader::no... pegava no caderno e escrevia... num ficava quetinha igual eu... eu movimentava não... ela pegava o cader::no... lia soletrano as letra... na frente de todo mundo e não tinha vergonha... Aiana sempre foi da minha sala... ela me ajudava muito também... e sempre que os menino vinha pra cima... ou alguma das menina vinha pra me bater... ela sempre falava assim... “ninguém vai encostar a mão na Marli não... porque ela é minha irmã”... ela sempre falava que era minha irmã... os menino até hoje... inda mexe com a Aiana... quando a Aiana não tá... eles fala que a Aiana é feia... eu falo com es assim... ela é feia... mais pelo menos ela agarra alguém... e ocês que num garra nada...

Ent. – sério?

- Marli – sério fessora... porque eu acho assim... com o ingoismo dê... eu acho quês tem inveja dela... porque es num tem ninguém... es num tem ninguém pa ri... ela é muito feliz... e es quer tomar é a felicidade dela...
- Ent. – Aiana... do que você lembra dessa época?... era uma época boa?
- Aiana – mais ou menos... né?... porque a única coisa que tinha de ruim lá era os menino da sala que mexia com nós... né?... agora o resto era tudo bom...
- Ent. – Marli me falou dos “mexia”... eu queria saber um pouco mais desse “mexia” deles... mexia como?
- Aiana – mexia no recreio... falava com nós assim... “ah... nem sabe ler... fessora pede eas pra lê eas num sabe lê não”...
- Marli – falava assim que a gente num sabia... ficava rino... falano nós era fe:ia...nóis só ficava andano junta... nós só andava junta...des da primeira séra [série]...des da primeira séra até a sétima... nós sempre andemo junta... me chamava de FEia... eles me chamava de feia... porque disse es assim... que eu era muito horrorosa... eu falava com a professora... ela não falava nada... eu chegava per dela... falava com ela ... ela não fazia nada... es me batia... aí eu chegava per dela... sempre me mandava eu i sentá... eu fui e falei assim... agora eu posso ser feia ... quando a gente cresce... a gente muda...

Nesse trecho da narrativa, vários aspectos podem ser observados: 1) a humilhação direcionada à Marli ocorria não só em função de sua defasagem, mas também devido ao seu fenótipo; 2) chegar perto da professora lhe parecia ser difícil, logo, ser escutada pela docente parecia mais difícil ainda, então ela era instada a cultivar a feminilidade da submissão: aceitar e silenciar-se; 3) a tentativa de auto defesa era extremamente frágil; 4) em ambiente hostilizado as estigmatizadas utilizavam como estratégia de sobrevivência a estabilidade do grupo discriminado; 5) na maioria dos casos, os estudantes discriminados sentem a humilhação, porém, não conseguem identificá-la no espaço escolar.

“A feiúra”, diz Goffman, “é um estigma focalizado em situações sociais” e “ameaça o prazer que poderíamos ter em companhia da pessoa que possui este atributo”. Sem iguais ou parceiros, Marli se associava com Aiana, a outra “feia”. A trajetória de Marli comprova a teoria Goffmaniana para o estigmatizado pela instituição, desde a aprendizagem do seu estigma até a escolha do grupo com o qual compartilhou este estigma, seu grupo de pertencimento (Goffman, 1988, p. 42, 37, 60).

6.3 – “Chegou mais um[a] Santos” na Escola “Santa Edwiges”

1-Bianca

Bianca me sugeriu que fizesse esta entrevista com suas “mães” adotivas, com quem vivia desde seus dezesseis meses de idade e não permitiu que a entrevista fosse feita com sua mãe biológica, que acreditava “não gostar” dela. Nessa época, aos 13 anos, suas duas mães adotivas buscavam um lugar para interná-la, onde ela pudesse

- Segunda mãe – ficar lá pra me dar um pou::co de paz... minha cabeça num aguenta...
- Primeira mãe – talvez assim ela apren::desse alguma coisa... lá... e apren::desse... cê entendeu?... parar um bocado... assim... ela ficando num lugar que ela tem que ficar ali... que num TEM jeito de sair mesmo... pra ela parar com esse negócio de ficar o dia todo... ruano...
- Segunda mãe – eu num quero ver ela dentro da FEBEM... eu quero um lugar assim... que eles dá amor... que eles dá carinho... que eles cui::da dela... entendeu?... não é FEBEM... e o Conselho quer caçar FEBEM... arrumasse um lugar que ela es/... estudasse... ela ia ficar... nem em casa não viesse... não... ficasse lá... entendeu?... um lugar... por exemplo... que ela ficasse um ano... vão supor que ela ficasse um ano... que a gente visse que ela consertasse... a gente puDEsse pegar ela e trazer pra casa... não é pra vida inteira... só pra ela recupeRAR e conserTAR... é porque eu tô com medo (...) eu tenho medo deles matar ela... ela começou a [se] envolver com a irmã dela...”

E, juntas com uma gangue, elas roubavam. “Bianca estava também saindo pros lugares e se oferecendo pros rapaz”, conta a segunda de suas mães adotivas. A guarda provisória de Bianca estava com a primeira mãe adotiva havia 11 anos, a segunda mãe havia tentado a transferência da guarda, mas sem resultado, porque na ocasião dessa entrevista o Conselho Tutelar havia decidido que ela voltaria a viver com sua “mãe de sangue”:

“mas ela não aceita a mãe dela... ela não aceita a mãe dela de jei::to nenhum... eu não sei porque... ela... fala que ela não é mãe dela... que ela não criou ela... cê entendeu?... ela tá com nós desde um ano e quatro mês... nós nunca tivemos a guarda dela” (segunda mãe adotiva)

A primeira mãe adotiva passara Bianca para os cuidados de sua irmã, a segunda mãe, pois se sentira ameaçada pela agressividade da menina, aos doze anos de idade. Esse processo moroso desenrolava-se entre elas, que cuidaram dela desde os catorze meses, quando

- Primeira mãe – ela tava evacuando e vomitando... depois que deu essa... que ela tava magrinha demais... quando foi internada ela... daqui pra baixo... ela não mexia... não... só daqui pra cima ((mostrou cintura abaixo e acima))... que ela inchou de MAIS... e... a coi/... foi assim...
- Segunda mãe – ela deu infecção geral...
- Primeira mãe – a perna dessa finurinha... dessa finurinha assim... tava dessa grossura ((indicou com dedos e mãos))... as perna... ela ficou um mês e vinte e quatro dia no hospital internada... quando veio de lá... sem mentira nenhuma... a cabeça da menina... tava igual isso aqui ó ((mostrou um pano branco))... BRANquinha... os cabelo tava nascendo... os cabelo que nasceu... tava nascendo... já tava desse tamanho assim...ó ((indicou tamanho))... BRANquinho... é porque ela deu infecção geral... diz que saía pus até pelo olho...
- Entrevistadora – e a infecção foi devido a quê?
- Primeira mãe – foi devido a... foi devido a desnutrição... juntou com a desnutrição... a evacuação e a vomitação que ela tava com ela...
- Segunda mãe – ela deu infecção... quem ficou lá com ela fui EU... é... eu fiquei lá... eu entrava qualquer hora... saía qualquer hora... eu que levei...
- Primeira mãe – ela deu infecção da cabeça aos pés que a... com licença do que eu vou falar... eu não tive coragem de ir no hospital ver ela... diz a Celinha que ela inchou tanto que tava pondo aquele pus assim na chaninha [vagina]... saíam aqueles pus assim... que eles ia limpar assim... eles rancava pedaço... saía os pedaço...
- Segunda mãe – a poupa dela... essa pele que nós temo aqui... tudo arrancava... na hora que passava algodão assim... arrancava pedaço... tava podre...
- Primeira mãe – tudo podre... tudo podre...
- Segunda mãe – por baixo assim na... na coisa dela... tem um lugar mais fundo... sabe?... do lugar que eles passava o algodão saía... rancava pedaço... ela ficou podre... foi:... ela tem corte assim... não sei se cê reparou?... uma hora cê olha despistado... cê pede ela pra você ver... ela tem corte assim... ó... que eles cortaram ela pra desentupir a veia do coração...
- Entrevistadora – por causa de desnutrição?
- Primeira mãe – deixa eu explicar... quando o pai dela... o pai dela batia na mãe dela... que a mãe dela saía e vinha pra cá:: correndo pra não apanhar... que as vezes... ela chegava até com o olho roxo aqui... de tanto apanhar... a hora que ela corria... não dava prazo de pegar os menino... os menino ficava LÁ... ficava com ele... e ele pegava e dava... invés dele dar mamadeira... ele dava PINGa pros menino dormir ((pausa)) dava PINGa... dava tanto o Tadeu... como a Bianca... na época nós ficamos com a Bianca... por DÓ dela... porque o Tadeu... também tava com as perna dessa grossura... assim... Rachando de inchado... de tanta pinga... na época (...) tava os dois nessa situação... Bianca nós pegamos e ficamos com ela aqui... foi por causa disso... pra cuidar... como é que ela ia cuidar de dois... sozinha... trabalhamos?

Porque

“a mãe dela trabalha o dia inteiro... chega dentro de casa oito hora da noite... ela trabalha até oito hora... é faxineira... trabalha até:: oito hora da noite... e não é só faxina... não... a mãe dela lava... passa... cozinha... olha uma senhora de idade... tá?... que dá banho e Tudo... inda faz a faxina da casa... o final de semana que ela tá em casa ela vai tomar os golinho dela”

Quando o Conselho Tutelar acionou o processo pela guarda de Bianca, a primeira mãe adotiva disse-lhes que

“ela já ia fazer doze ano... eu falei assim... não dá pra mim ficar com a Bianca... porque Bianca tá agressiva... se eu bobear com Bianca... ela é... cê entendeu?... ela pode uma hora me tacar alguma coisa pelas costa... né?... e falei assim... eu num tô agüentano mais... que agora que o meu marido faleceu eu tô sozinha... praticamente sozinha com os menino... eu não Tô dando conta mais... e minha irmã quer ela... ela fala que gosta dela... que quer ficar é com ela... com a tia dela... então minha irmã quer ela... cês pode passar pra ela... aí eles passou... pra Celinha ir com ela pra poder passar a guarda pra Celinha... pergunta ela se no... se no/ a mãe dela quis?

A mãe biológica não compareceu às duas audiências que definiam a guarda e justificou sua ausência com acontecimentos corriqueiros, mas que a impediam de comparecer a quaisquer compromissos. A mãe, que parecia negligente, foi a mesma que entrou na justiça pedindo pensão para os filhos ao ex-companheiro, tentando reerguer o que sobrara de sua família, mas o pai de suas três crianças “desapareceu”. Ele voltou uma única vez para ver Bianca, que começara a apresentar um quadro complicado de epilepsia, mas não se comprometeu com a pensão. Enfim, a família biológica estava muito fragilizada, na época em que a guarda provisória foi concedida à família adotiva e, depois de onze anos, as mães adotivas criticavam que

“o Conselho não tá olhando o sofrimento dela... o que ela passa também na mãe dela... é lógico... um muncado também ela colhe (...) só que a gente quer dar a mão Bianca... ela dá a gente os pé... ontem ela pintou comigo... fui chamar a atenção dela” (segunda mãe)

E foi nessa organização familiar de duas mães – que mantinham ligação com a mãe biológica – com quatro filhos biológicos e mais dois adotivos, todos eles brancos, que Bianca cresceu e foi enviada, aos seis anos, para a Escola “Santa Edwiges”. A primeira mãe disse que

“quando ela tava lá nos começo... tava sempre... NUNca deu trabalho... ela começou a dar... a única trabalho dela era assim... porque eu tinha muito medo dela dar cris [crise]... eu já pedia lá... né?... eu já chegava perto das professora... sempre tomou [remédio]... desde seis ano... aí eu falava... falava assim... olha é... se ela der cris... qualquer coisa... cês me chamam... né?... liga pra mim (...) depois assim... que ela foi crescono assim... foi cresCENo que ela começou já dar aqueles trabalho na esco::la... né?... e de lá pra cá... de uns tempo pra cá é que piorou...”

O trabalho com Bianca modificava e, segundo as mães adotivas, os docentes começaram a impedir que a menina participasse das aulas. Eles começaram a

“falar que Bianca não queria ficar dentro de sala... TODO dia dispensava Bianca mais cedo... TODO dia tinha que ir lá buscar Bianca... TOdo dia era uma coisinha... QUALquer coisinha... lá... eles tava chamano... quando não era a Bianca... é... é... é... respondeno profeSSOra... cê entendeu?... era Bianca não quereno estuDAR... era Bianca que num... é... é... a professora falava alguma coisa... mandava ela escrever... ela falava que num ia escrever... que não ia fazer... pirraçano... falando palavrão... aí começou os tal dos palavrão (primeira mãe)

Dos palavrões seguiram as suspensões de uma semana, o que intensificou o contato do diretor da escola com essas famílias. Ele falou que Bianca “não chega NEM a catorze ano... se deixar do jeito que tá (...) que eles vão matar ela antes disso... roubando”. As mães adotivas de Bianca percebiam a perspectiva negativa que lhe era direcionada pelos docentes. Ela era o “bode expiatório”. A primeira mãe

“sabia que Bianca era [estava] eRRAda... mais eles também tinha que olhar o lado da Bianca... não é só condenar... condenar ela não... nós manTEmos ela na escola até agora... porque se fosse... é... pro povo do ‘Santa Edwiges’ ela não tava lá mais não...”

Vejamos o que Bianca destaca da sua memória, quando indagada acerca de seu primeiro dia na escola:

“do primeiro dia... aí foi... eu provocava os menino à toa... os menino vinha... os menino vinha me bater... meu pai não deixava... meu pai era o maior amor comigo... AÍ o meu irmãozinho pequenininho LOUrinho veio... AÍ meu pai... é... não é que ele me largou de lado... ele gostava de mim... só que ele ficou paparicano mais ele”

O vivido nas duas socializações parece fundir-se e ela revela o sentimento de ciúme do pai e de depreciação de si, quando ela, com sua pele preta, foi quem “deixou de ser paparicada” pelo pai adotivo, no momento em que adotou o novo filho, um menino branco. Ela continuou narrando lembranças:

1) dos conflitos vividos na escola

“eu entrei na escola... todo mundo ficou pegando na minha bochecha... ((riu)) “ai que menina bonitinha... que não sei o quê”... aí já no segundo dia... a menina mexeu comigo... eu bati na menina... eu ranquei a orelha da menina fora... bati na menina... ranquei... é... é... rasguei... aí ficou... com a... com o brinco mesmo... eu puxei o brinco... aí os meninos... aí as

professora...“NOssa... que menina nervosa... que não sei o que... que não sei o que”;

2) da participação de sua mãe biológica e de suas mães adotivas na sua vida escolar

“minha mãe foi um... UM dia na escola... a verdadeira... foi UM dia na escola e o RESto foi minha tia Celinha e minha mãe adotiva... ia... pegava o boletim... ela olhava meu cader::no... conversava... meu caderno era todo cheio de ore::lha ((riu))... era todo amassa::do... era todo rasga::do... era dessa alTUra porque eu não sabia colar as coisa...”;

3) da própria percepção acerca da provocação causada nas professoras, no primeiro ciclo escolar, ela se recorda e dramatiza esta reação:

“eu aprontava assim... eu tinha seis anos ((riu))... quando eu aprontava assim... quando eu era espevitada... na escola... é... quando... o meu primeiro bei::jo... na escola... eu lembro até hoje que eu fui beijar o menino a fessora pegou eu beijando o menino... aí a fessora pôs a mão no coração e ficou assim... ó ((simulou respiração de desespero com a boca)) aí a fessora ficou assim... ((simulou respiração de desespero com a boca e fala)) a fessora falou... ‘ai... men-ti-ra... na minha época não tinha disso... era só trabalhar... não tinha essa safadeza’... aí começou... e eu também entrava pra debaixo da mesa pra ficar beijando os menino... nós beija::va os menino... nós beijava de língua e tudo mais ((riu))”

Ela lembrou que seu namoro da infância ultrapassava o ambiente da socialização secundária e descreveu o namorado, de modo dúbio:

“meu namorado é o negão... é o apelido dele... o Anderson... ele é BRANco..... ele é BRANco... moreninho... da sua cor mais ou menos... é:: bochechudo ((riu))... meu colega que a minha mãe mais gosta”

E da adolescência, o flerte com o segurança e o outro namorado, ambos, na escola:

“... nós fazia grupinho... até hoje tem as menina lá na escola... eu Edilene... Raquel... ela é a maior safadinha... aí desde esse dia... aí tinha aqueles banheiro de PLÁStico... aí nós entrava pra dentro dele pra ficar com os menino... no final da aula nós ficava com os menino... beijava na boca... ninguém [via]... as menina ficava vigiando e eu beijando na boca lá dentro... quando a gente ficava em cima do guarda... a gente ficava em cima do guar::da... o guardinha MAIS LIndo que tinha lá... a gente ficava em cima dele só pra... aí a gente mandava cartinha... escrito que ele era gatinho... ele era um tanto de coisa... aí quando ele foi sair da escola nós compramo um presente grandão pra ele... aí eu era a mais folgada... todo mundo tinha medo de mim lá na escola... aí eu falei... eu que vou entregar... eu que vou falar que comprei tudo... aí as menina... ‘não... não’... aí eu ficava ameaçando as menina... aí as menina deixou”

Embora seu depoimento não revele os conflitos raciais vividos, a interação conflituosa e os modelos de feminilidade e de sexualidade vão sendo revelados ao longo da narrativa. A indisciplina e a sexualidade de Bianca indicavam sua escolha de feminilidade, considerada problemática para os modelos de gênero e de feminilidade aceitos pelo padrão da escola em que estava. Porém, sua trajetória comprova que, muito mais pela estudante indisciplinada que era, sua punição se devia ao fato de viver o modelo de feminilidade que escolhera, um modelo que ameaçava a ordem moral da escola:

“... desde o dia que eu puxei o brinco da menina... aí eu brigava todo dia na escola... agora... sim... quando a fessora sai de sala e a gente tá gritano... é... fazendo as coisa... aí a fessora pega no pulo... tira EU e os menino que:: tiçou a gritar... porque a monitora da sala é super quieta... é evangélica... não pode dar motivo... aí conta tudo... conta tudo pra professora”

O depoimento de uma das professoras da infância reconstituiu a “carreira moral” de Bianca para a qual há o destaque do estigma familiar. O estigma imposto à Bianca como estudante foi decidido na sua chegada à escola. A professora dirigiu suas recordações para o dia dessa recepção escolar, local para onde a sua narrativa direcionou-se e fluiu como se adentrassem ali, juntas, ela e a estudante:

“... desde o princípio... eu não sei por que demoraram tanto a entender que ela precisa de um atendimento específico... né?... e:: a entrada dela na escola já foi complicada... eu lembro do primeiro dia... ela é TÃO... ela é tão assim é... especial... na presença dela... que eu lembro o primeiro dia que ela chegou na... na escola... ela chegou... foi assim... O a-con-te-cimento... né?... é... é... ela chorando muito... gritando muito... não queria ficar e a pessoa que levou... parece que ela tinha acabado de ir pra casa dessa pessoa... ela tinha mudado de casa ela... é um monte de gente... né?... e aí ela tinha acabado de ir pra casa dessa... dessa pessoa que se dizia mãe dela... né?... até então... e... e... e ela... e a pessoa muito nervosa e tal e levando a Bianca pra sala e ela chorando muito... não queria ficar... aquela coisa toda... fazendo aquele estardalhaço todo... aí o pessoal comentando o seguinte... “chegou mais um SANTos”³⁸... porque parece que a família dela é... tem gerações que passam lá pela escola... aí as pessoas já tratavam assim com essa::... eu... eu era novata na escola... então eu não conhecia... mas tinham OUTros casos... e OUTros casos que passaram pela escola que eram problemáticos (...) ‘ah:: é dos SANTos... chegou mais um SANTos’... então assim... a PRÓpria entrada dela na escola... qualQUER problema que ela viesse a ter é como se aquilo já fosse previsto... entendeu?... assim... é... e não cabia... e acho que ninguém aTENTou da necessidade que ela teria de... de ter um... um atendimento porque era como se aQUEla família... sendo de onde ela estava vindo... que era a história que ela TINha... é... era natural que ela realmente se desse MAL... que ela realmente fosse proBLEma... né?... então assim... qualQUER dificuldade que ela viesse ter era natural... eles até falavam assim... gente...

essa menina é... diz que davam cachaça pra ela na mamadeira pra ela dormir... e era uma história que ela mesmo contava...”

Essa chegada mostra a recepção humilhante dispensada pela instituição àqueles de quem não se espera ações positivas. Em seguida, a professora lamentou o atendimento escolar de tempo integral, mas tardio recebido pela ex-aluna. É bom retomar a consideração das mães adotivas de que, no começo, Bianca “nunca deu trabalho” e o cuidado de “algumas” professoras do primeiro ciclo com a menina. Dados estes relevantes na lembrança da docente:

“ela passou por algumas pessoas que tinham muita paciência com ela... né?... que... até determinado ponto ela dava... dava problema mais:... é assim... as pessoas que trabalhavam direto com ela... conseguiram ter um acesso maior com ela... então conseguiam conter alguma coisa ali... no comportamento... a medida que ela foi:... crescendo... ela foi sempre ficando em ‘turma-projeto’... e o... e o que eles chamam de ‘turma-projeto’ é turma... é... Infelizmente era uma coisa assim que... Lá no ‘Santa Edwiges’ não tinha muito espaço pra poder discutir isso... era aquela turma que sempre ficava de fora... ao contrário de... de... ser incluída em Outras situações que... porque a demanda ERA uma demanda... especial... era turma que sempre ficava de fora (...) né?... então quê que acontecia?... se a escola é... tinha alguma proposta de... de sair:: e tal...então assim... sempre ficava de fora... e... quando a Bianca saiu da... né?... do... lá do pré... né?... no início do primeiro ciclo aí começou a rodar nesse tipo de... de sala onde assim os... TOdo mundo era muito agiTAdo então assim ela era muito agreSSIva então tinha... e às vezes ela peiTAVa a gente também... então ela tinha assim... é... ela demonstrava uma carência muito grande e se eu desse um pingão de atenção pra ela... aquilo ela já... se entregava toda... mas ao mesmo tempo ela tinha isso... era... era de lua porque tinha dia que ela chegava que ela... queria agreDIR mesmo a gente... né?... tudo que ela... agredir assim... tudo que ela vê que provocava... ela tava ali... acho que... era como se fosse uma resistÊncia mesmo... né?... eu sei que mais cedo ou mais tarde cê vai me deixar então eu não vou ficar te tratando muito bem porque eu sei que... se eu me aPEgo daqui a pouco cê vai me deixar também... né?... ela... e ela:... e eu sempre é... é... ficava ouvindo as pessoas... ela era comentÁrio na sala dos professores... falava assim... ‘gente... Bianca mente mui::to... né?’”

“As meninas com algum problema de disciplina”, conclui Carvalho (2004), “eram muito mais visíveis e presentes na fala das professoras” (p. 32). E Bianca “era o comentário na sala dos professores”, recorda a docente. A depoente foi uma das docentes lembrada pelas mães adotivas como uma professora que tratava Bianca com atenção e respeito. A menina, em suas aulas, era sempre percebida e, melhor, ocupava seu “lugar de direito”:

“nas aulas de Educação Física ela tava sempre de castigo porque... deixava de cumprir as coisas... e a forma que eles tinham de castigar era... era deixar de castigo... aí as pessoas... ela ficava muito de castigo... e assim... nas aulas... eu acho até engraçado a família... é... falar isso ((referiu-se ao

tratamento que direcionava à Bianca)) porque assim... é... eu sempre negociava com ela... conversava com ela... né?... e que se ela gostava de tá naquele espaço... então que ela tinha que... que ajudar pra ela poder ir pra lá e por incrível que pareça... NAS aulas de Educação Física ela tinha um motivo de participação... então assim... as pessoas já esperavam que ela chegasse lá e que não ia ter nada (...) a gente tinha um... uma organização... uma dinâmica que... não era aquela Educação Física que os meninos saíam correndo só pra usar a quadra... né?... então... a participação dela nesse... nesses momentos assim... ela dava CONta de tá naquele grupo... né?... e uma das coisas que era interessante... que a gente sempre conversava em roda e ela disputava pra ficar do meu lado... nas rodas... né?... eu acho que ela entendia assim... não... esse aqui é um lugar meu de diREito... né?... mesmo de vez em quando ela me esculhambando era sempre uma relação acho que de amor e ódio mesmo... na... coisa assim... e aí:... é... é... no último ano que eu tava lá... que ela já tava nessas “turmas-projeto” e as pessoas falavam... assim... é... ‘a Bianca MENTe muito porque ela... ela fica contando histó:rias... falando que tem isso... que tem aquilo... que vai morar numa casa assim... que tá assado... que deram isso... deram aquilo pra ela’... aí eu falava... ô gente... mas acontece que a gente tem que ver... e as pessoas não davam muito ouvido... não... porque eu acho que... que isso aí pode ser um tipo de doença porque ela acreDita nisso... né?... ela... ela fala de uma fantasia... mas pra ela isso é verDAde... ela tá vivendo isso ((risos)) tinha dia que eu chegava na quadra e falava assim... “NOSsa... professora... eu tô cansada... dormi TARde ontem... anDEI... fiz tanta compra ((risos)) andei o dia inTEIro na cidade... cheguei TARde... né?... e cheia de saCOLa”

Diferentemente do seu irmão biológico e colega de sala de aula, Tadeu, de nove anos, a Bianca, de sete anos de idade

“... não tinha muita dificuldade... o problema dela era... a agressividade dela... a inquietação dela que era tão grande que ela tava mais fora de sala do que dentro... as vezes ela saía por conta dela... né?... saía e não voltava... né?... e ficava... é... ela tinha essa coisa de sair por conta dela ou então era... era por causa de comportamento mesmo... era... era im-pres-sio-nan-te... eu chegava pra ela... às vezes... né?... na Educação Física a gente roda muito... eu falava... ô Bianca... como é que é isso?... você tem que ficar na sala... todo dia você tá aí... então assim (...) ela já era um pouco acostumada com esse quadro que você viu... mesmo... de... já NEM ficava dentro... não... ficava sentada lá na porta... lá... da coordenação... lá... mandava pra fora e ficava lá (...) teve uma época que ela FOI da minha sala... só que aí o Tadeu tava na minha sala ainda... ela QUIS ir pra minha sala... aí as pessoas falavam... ‘quem sa::be ela indo por que ela tá... é desejo dela IR... vai melhorar’ (...) ela já chegou assim... engraçado... ela era mais nova... mais ela chegou até mais avançada que ele... ela tinha uma... captava as coisas mais rápido... assim... e eu lembro que a última vez que eu estava lá ela já estava lendo... tava lendo POUco... mas ela já estava lendo... eu lembro que tinha um processo assim... e eu lembro que... é... ela já escrevia... ela escrevia pouco mas tinha uma letrinha assim bem... já BEM organizada...é... já... mas... e tava lendo pouco... isso foi dois mil e três... (...) é... ele [Tadeu] chegou na minha sala... garatuja... ele peGAva na... no lápis... ele tremia... tremia... não tinha sabe?... então... pra ele era muito custoso aquilo... esse trabalho eu... eu consegui fazer com ele... ele saiu... ele ainda não estava

lendo mas ele já não estava garatuja mais... e as pessoas NÃO consideravam isso avanço Denise... isso que eu acho mais abSURdo... ((voz exaltada))”

Tadeu apresentava um desempenho inferior ao de Bianca. Observem que a sensibilidade da professora fez com que ela percebesse e tentasse considerar o avanço cognitivo dos dois irmãos. Mas a escola não reconhecia tal conquista e isso incomodava a docente. Parece que esse processo de não reconhecimento por parte de professores(as) se associava a um receio de aceitar que essas crianças pudessem caminhar para a apropriação da leitura e da escrita. Isso parecia assustar esses docentes, a maioria branca, para quem talvez pudesse ter o significado de atribuir poder aos estudantes – que estavam alijados da relação de aprendizado, constatação essa feita ao longo desta pesquisa.

A professora rememorou um fato ocorrido na sua classe, que embora tenha envolvido diretamente o irmão de Bianca, foi aqui mencionado como um recorte importante, entre outros motivos, pelo fato de que ambos ocupavam o mesmo ambiente escolar. Ela recordou-se que, de fato, depois que saiu de sua classe, tudo que Tadeu fazia era “insuportável” e ele foi transferido pela direção para outra escola municipal próxima:

“... ele já foi pra minha sala mais velho... né?... mas eu segurei ele dois anos... falei... eu não aceito NINGuém falar comigo porque ele tem que ir pra frente porque eu VOU ficar com ele... então eu fiquei com ele... é (...) mas é porque eu já tinha um pressentimento que a primeira oportunidade que ele... que tivessem eles iam correr com o menino... ele saiu da minha sala aí TUDO o que ele fazia era absurdo e... e aí... não... e aí assim... não... era insuporTÁvel a situação e transferiram ele [para outra escola] e... e aí as pessoas já falavam... ‘gente... Tadeu... a gente já SABe o quê que vai dar... né?... o Tadeu não VAI ter jeito’... e... era assim... é... tanto que a coordenadora chegava assim... ‘ué Lúcia... o Tadeu não dá mais problema?’... falei... não... ele continua do mesmo jeito... ‘cê não reclama mais’... então quer dizer... era natural que ele ficasse mais fora de sala... e eu passei por uma situação com uma menina... que... é... é... vivia maltratando ele e tal... teve um dia... aí essa menina teve uma atitude... eu nem me lembro mais... eu levei essa menina pra coordenação... né?... pelo que ela tinha feito... AS MÃES ficaram... a mãe da menina... foi mãe... tia... avó... tudo lá... ficaram revoltadas de eu ter reclamado do que ela [a menina] tinha feito... porque ela tinha feito COM o Tadeu e tiraram a menina da escola... então assim... até as pessoas de fora mesmo... tinha gente que achava absurdo... ‘a minha filha tá na mesma sala que esse menino... ela é muito melhor que ele... como é que pode tá na mesma sala dele?’ (...) era branca a menina... e aí teve um dia que ela... ela chegou num extremo... mas não foi nem com ele... não... ela não tava fazendo as coisas... tudo que falava com ela... ela virava a cara... ela dava de banda e tal... e aí quando... quando levei... eu falei assim... olha... eu não tenho condição de ficar com ela dentro de sala... o que ela tá fazendo... descrevi TUDO que a menina estava fazendo... aí a família achou um absurdo... a menina era da mesma sala do Tadeu e eu tava reclamando DEla?... então aí você... aí já vem a coisa... né?... a professora NEgra que tem aquele... que o apelido dele era ‘NEguinho’... né?... e da sala do ‘NEguinho’ e vem reclamar da minha

filha?... né?... Linda... bonita... branca... maravilhosa... aí tiraram a menina da escola...”

Segundo a depoente, a menina branca foi para uma escola particular. No contexto da Escola “Santa Edwiges” era aceitável que Bianca e seu irmão Tadeu, ambos negros, fossem desrespeitados pelos colegas brancos, que ficassem fora da sala de aula, que não se apropriassem da leitura e da escrita. Assim, tornava-se “natural” que nenhum investimento fosse feito para esse menino negro avançasse no traçado da escrita e, sobretudo, tornava-se também “natural” a descrença de que essa menina negra pudesse ler e escrever – o que retomaremos no próximo capítulo. Mas por que negariam a Bianca e Tadeu o mundo letrado da Escola “Santa Edwiges”?

A não garantia de tratamento igualitário e a fragilidade de Bianca e Tadeu pareciam não constar da preocupação dos docentes, que afastavam a família das decisões escolares. O coletivo da escola parecia não se preocupar com eles, logo, esses irmãos biológicos podiam ser mantidos fora da classe, fora do circuito do saber. O lugar reservado para Bianca era-lhe muito hostil: a porta da sala da coordenação. E quando a professora negra resolveu garantir a esses estudantes igualdade de tratamento na escolarização, acomodando-os em sua classe, ela fez valer no coletivo de docentes o respeito individual a partir das normas vigentes na escola. Mas o grupo branco parecia reagir à “onda negra” que se instalara. Esse grupo não reconhecia que Bianca já podia ler e desconsiderava o avanço cognitivo de seu irmão, num momento propício para que ambos pudessem se apropriar do conhecimento, então negado. E assim, a trajetória escolar conta que Bianca continuou sendo considerada naquele contexto como uma estudante que “não lia”.

A professora continuou recordando-se do seu “último contato” com Bianca, durante uma situação que, para outros docentes talvez traduzisse uma vez mais a indisciplina da estudante, justificando sua suspensão, mas que no caso permitiu uma reflexão:

“... o último contato que eu tive com a Bianca foi uma situação assim... muito complicada... foi uma substituição que eu fiz de alguns dias lá... é... já tinha saído de lá... foi na minha aula (...) não depois do recreio... é... voltando ela jogou... ela empurrou uma carteira e a carteira caiu no PÉ do menino... mas não era BRiga... não era NAda... era uma... foi... foi lá o jeito que eles tinham lá de... de se comunicar lá... e tudo... aí ela vai e empurra a carteira e a carteira cai no pé do menino... e por infelicidade de todo mundo... tanto minha... quanto do menino... quanto dela... o pé dele quebrou... né?... e o menino chorou muito e tal... eu ainda coloquei GElo... socorri e tudo e aí ele foi embora e tal... quando ele chegou lá o... a mãe revoltaDÍssima querendo que tivesse providência porque tinha quebrado o pé do menino aí eu falei... gente... o quê que a gente faz numa hora dessa?...”

o menino tava com o pé quebrado e ELA [Bianca] ficou chocada com isso... né?... eu falei Bianca... olha... olha só... e agora?... eu falei com ela... eu dividi com ela a... o problema... o quê que a gente faz... né?... olha que situação... o menino tá com o pé quebrado... se fosse o seu caso... se fosse você que chegasse em casa com o pé quebrado... olha o... o problema que ia ter isso... né?”

Ciente da relação de Bianca com a família, ela conseguia perceber a vulnerabilidade a que a estudante estava exposta. Ela apontou a dimensão do problema numa perspectiva que aborda não só a dimensão psicológica, mas muito mais a dimensão social e política:

“o problema da Bianca é uma coisa que... é... eu NÃO sei... eu não sei se... isso possa ser uma resposta sacana... mas o problema dela é muito mai/... muito MAIOR que ela... é... muito maior que ela no sentido assim... é... FRUSTRa muito a gente... “ah:: ela tem uma família que não aJuda... que... que não ajuda no sentido de... é... é”... ali tinha que ser uma inserção muito maior até que a escola no sentido de... porque é uma família que recebe TODos esses benefícios aí do governo... é... deve... deve tá lá com o cartão do Bolsa Família... essas coisas todas... e... mas... então os meninos [adotivos] é um pouco isso... essa FONte que dá pra eles essa... esse dinheiro que o governo dá... mas é... teve... as pessoas às vezes ficavam horrorizadas porque parece que a... essa mulher que eu conto com quem ela chegou lá na escola chorando... parece que é... Bianca era muito espancada... ela apanhava muito em casa... por qualquer coisa que ela fazia... ela apanhava demais... então assim... cê... não TEM muito... é... a própria família não tem assim... muita expectativa... não... nesses meninos... então... quando eles crescerem... quando eles vão crescendo que eles não são mais essa FONte... eu não sei NEM... o quê que vai ser... se vai simplesmente soltar no mundo porque você já não me serve mais... eu não sei se... se existe essa possibilidade... porque assim... esses meninos... pra essa família... é... é um pouco isso... essa relação... né?... e tem... e essa... é até uma leitura que... algumas pessoas faziam... que essa pessoa que pegou Bianca pra criar... ela tinha ma/... ela tinha mais ou menos... era um precariedade terrível... né?... já tinha um MONte de filho... tinha um monte de dificuldade e realmente pegaram a menina pra... pra cuidar mas eu acho que é nessa expectativa... uma menina... aquela criança era mais uma fonte de renda nesse sentido de ir atrás desses benefícios e tudo... então... é... eu não sei:... eu acho assim... a gente... eu acredito sempre que... que existem possibilidades... e a Bianca... uma coisa que ela tem diferente do Tadeu... por exemplo... os outros irmãos dela eu conheci pouco... é... é:: que ela... ela corresponde ao gesto de carinho seu... se você... se ela sente que ela pode confiar em você... pelo menos... não sei... quando ela era menorzinha... porque eu acho que a vida vai dando TANTa pancada... que a pessoa vai perdendo isso... quando ela era... menorzinha... a... é... eu percebia isso... que por mais difícil que ela fosse... se ela percebesse que a gente tinha ali uma... um deSEjo de... de ajudar em alguma coisa... ela fazia um esforço... ela... ela... por MAIS que ela... que ela não... não conseguia assim... atingir... é... o que a gente tava propondo mas ela... ela fazia um esforço pra poder chegar ali... mas é... é... ((pausa)) ela tem toda essa... essa... essa coisa... eu acho que ela não acredita mais na gente... né?... não sei... eu tenho essa coi/... por causa das... das sacanagens mesmo que... que ela vem passando... né?... essa carência toda... eu acho que a questão dela... ela precisava de um tratamento psiquiátrico mesmo pra... eu

não sei... se ela... essa coisa que ela tinha de contar história... de... de fantasiar situações... né?... de LUxo MESmo e tal... eu não sei como é que tá isso... é... é... com ela hoje... mas assim... era uma coisa que merecia um... um tratamento... mesmo... assim... pra... um acompanhamento... mas assim... esperar que a família DEla se interesse e ache que ela tem que fazer... eu... eu não acredito muito... mesmo porque eu posso tá sendo até:: injusta mas eu acho que eles têm... é como se hoje ela... pra eles não fosse muito interessante... tão interessante correr atrás... pra poder recuperar isso... é como se é assim... ela já tá ficando mocinha... tá ficando... né?... já num vai render pra gente mais...”

Tratada inicialmente como coisa “podre”, depois como mercadoria pela família adotiva, sentindo-se abandonada pela mãe e pelo pai biológico e desrespeitada pela escola, de fato, ela não encontrava o seu lugar e seus “outros significativos”.

Berger e Luckman (1999) enfatizam que na socialização primária, na família, a criança vive muito mais que o aprendizado cognitivo, que ocorre em circunstâncias carregadas de emoção. Ela identifica-se com os “outros significativos”, – pai, mãe, ou figura adulta que cuida – pelo emocional. Qualquer interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos “outros” que lhes são “significativos”, interiorizando-os para si. Essa identificação com os “outros significativos” torna a criança capaz “de se identificar a si mesma e de adquirir uma *identidade subjetivamente coerente e plausível*.” (p. 176, *itálico meu*)

Então, o problema dessa menina negra “era maior que ela” e parece transcender explicações de teorias psicanalíticas, pedagógicas etc. e ultrapassar as possibilidades oferecidas pela política de inclusão social e escolar existentes no município de Belo Horizonte em 2005. Bianca vivia uma situação de extrema vulnerabilidade e muito além do atendimento escolar fragmentado e desarticulado que lhe era oferecido, ela precisava ser atendida por uma política mais ampla, de acolhimento a ela, a sua família, que tivesse, principalmente, a participação da escola.

Articulando um pensar pedagógico, social e político a depoente mencionou o ciclo vicioso a que estão predispostas as meninas negras, cujo modelo de feminilidade não se encaixa no aceitável pelo contexto em que vive e estuda. E, com uma percepção que é própria da sua militância social, ela refletiu a condição de Bianca como estudante, que

“... ela precisa sair... ela preCisa... de fato de tá num... num esPAço com um tempo maior que ela realmente a-cre-di-te que as pessoas acreditam que ela pode é... ter uma vida diferente do que ela tem... porque é... acho que é querer demais que... que ela... porque as pessoas falam assim... “ah:: não... depende muito da força de vontade”... ô gente... eu fico pensando... essa menina já deve ter passado por... por violência sexual... ter coisa que...

porque teve uma época que ela esTAVA assim... com uma sexualidade que as pessoas... “gente... vocês tão vendo os abSURdos que a Bianca está fazendo?... tão vendo os absurdos?”... ficava todo mundo horrorizado... mas ela... era... era criança... então tinha condição... então assim... ela deve ter passado por isso... é a condição da violência de corpo... tem a questão do abandonO mesmo... né?... dessa falta de referência de família... né?... que num... QUEM são meus pais?... e... então assim... que pers/... quê que você QUER... pra falar que a pessoa tem que ter força de vontade?... a gente com... com quase quarenta anos de vida não deve ter passado... né?... um décimo do que... do que essa menina já passou e já viu e já sentiu... e aí vem essa conversa... “ah:: se tiver força de vontade consegue”... num... eu acho que assim... que... que nada é impossível... mas assim ela... ela não tem o MUNdo favorável pra ela... não tem... porque se... é... é... ela e é pelo contrário... é como se qualquer coisa que ela faça diferente disso... aí é que vai ser a surpresa... isso tudo que tá acontecendo com ela é como se assim... já era o previsto... como se já fosse previsto e... e não é só dentro da escola... não... as pessoas no enTORno ficam nessa expectativa... deve ter gente que deve tá esperando o dia que vai esperar pra ver essa menina aparecer grávida... sabe?... e aí:: já VÃO é... já vão fazer projeções do que vai SER do filho que ela vai ter... então assim... é... é um ciclo vicioso... que é muito indecente...”.

dedicatoria
eu estou dedicando para tia celia
porque eu amo ela e ela
porque ela me quer

Figura 35 – Escrita de Bianca. “Dedicatória. Eu estou dedicando para a Tia Célia porque eu amo ela. Ela é boa porque ela me Quer”. Atrás da foto, Bianca escreveu para sua segunda mãe adotiva. 25-08-05

Capítulo VII

Grupos Operativos e Oficinas em Dinâmica de Grupo

Do velho ao jovem

Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.

Na face do jovem
o frescor da pele
e o brilho dos olhos
são dúvidas.

Nas mãos entrelaçadas
de ambos,
o velho tempo
funde-se no novo,
e as falas silenciadas
explodem.

O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.
E não quem ponha
um ponto final na história

(...)

Nos olhos do jovem
Também o brilho de muitas histórias.
E não há quem ponha
Um ponto final no rap

É preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora...

(Conceição Evaristo)

6.1 – O que é o *Grupo Operativo*?

O antropólogo Kabengele Munanga compara o preconceito racial a um iceberg, ou seja, é um fenômeno complexo tanto pelo que é visível quanto pelo que está submerso. A parte que podemos ver é apenas o que dele se manifesta e traduz práticas individuais e sociais que discriminam. São práticas cujos significados podem e devem ser conhecidos e interpretados pela Sociologia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia e outras áreas do conhecimento, sendo que a parte submersa do iceberg são os preconceitos não manifestos, mas que estão presentes onde não podemos ver, na cabeça dos indivíduos. Nesse caso, as vítimas da discriminação racial mereceriam a atenção de uma ciência, tendo como foco tanto o indivíduo, o foco individual, quanto este em sua relação com o coletivo, o foco sociológico. Dessa forma, para o autor, a Psicologia Social é a disciplina mais qualificada para interpretar e dizer dos fenômenos relativos à subjetividade e à identidade do sujeito negro em suas relações sociais (Munanga, 2002, p. 9).

Assim, a Educação poderia buscar na Psicologia Social instrumentais de trabalho que podem ser utilizados para desvelar as relações de preconceito e discriminação presentes na sala de aula e que tanto vitimam, em especial, crianças negras e pobres das redes públicas de ensino, impondo-lhes o fracasso escolar.

Nesse trabalho, utilizei dois instrumentais da Psicologia Social para abordar tanto a alfabetização como o vivido pelos participantes do grupo, adolescentes de escolas públicas, num processo que engajou o sujeito em sua interação com os outros sociais, na construção de sua subjetividade e de seu envolvimento educativo, social e cultural. Foram eles: 1) a técnica do *Grupo Operativo* e 2) a metodologia das *Oficinas em Dinâmica de Grupo*.

A técnica do *Grupo Operativo*

O grupo é conceituado, por Lewin (1970), não como uma somatória de indivíduos, mas como um campo de forças dinâmicas que resulta da interação entre os componentes no espaço psicossocial. Ele não é um simples ajuntamento de indivíduos que podem ser

compreendidos pela psicologia individual, porque se constitui numa rede de trocas sociais, simbólicas e afetivas que envolvem relação e comunicação. A psicóloga social Lúcia Afonso sublinha que o estudo do grupo inclui duas questões básicas: “Por que o grupo age da maneira como age? Por que e como a ação do grupo é estruturada da maneira como é estruturada?” (Afonso, 2002, p. 13).

Enrique Pichon-Rivière, psiquiatra e psicanalista argentino, ao elaborar a teoria do “*grupo operativo*”, em 1940, articulou proposições teóricas da psicanálise freudiana à teoria de campo de Kurt Lewin. Ele definiu o grupo como um conjunto de pessoas ligadas umas as outras no “tempo e no espaço, por sua *mútua representação interna*, que se propõe de forma explícita ou implícita”, a realizar uma tarefa para a qual interagem em uma rede de papéis através de vínculos estabelecidos entre si (Pichon-Rivière, 2005, p. 242). Para ele o coordenador ou “*co-pensor*” do grupo tem a função de criar, manter e promover o desenvolvimento da comunicação grupal progressivamente.

Mônica Haydée Galano (2006) acrescenta que podemos compreender a palavra grupo sem a simplificarmos e entendermos que ela está articulada a um processo de *organização grupal*, num movimento de discursos e ações dos participantes e de seus objetivos conscientes ou não (p. 148).

Para a teoria de grupo é de grande importância os vínculos sociais, porque eles formam a base para os processos de comunicação e cooperação que favorecem a aprendizagem do sujeito social que se constitui na sua relação com o outro, ou seja, na relação grupal o sujeito está imerso num intenso processo de interação face a face e de comunicação que permitem seu desenvolvimento e envolvimento social.

Para Afonso (2002) o grupo se constitui como uma rede com base nos vínculos existentes entre: a) o participante e o grupo como um todo e b) a interação pessoal dos participantes. O grupo se une em torno de uma “tarefa” objetiva que se sustenta pela consciência e pela dimensão afetiva existente entre os membros. Então, em todo grupo coexistem o nível racional, lógico e o nível emocional dos participantes que se conectam, pelos vínculos, no cumprimento das tarefas grupais. Assim, o grupo tem uma *tarefa interna* e uma *tarefa externa*. A tarefa interna corresponde ao trabalho de todos os processos vividos pelo grupo, em nível consciente, inconsciente, racional e emocional, que o mantém como um grupo de trabalho que deseja realizar a *tarefa externa*. As tarefas dizem respeito a propostas de mudança para as quais o grupo se dispõe, mas também para as quais ele apresenta um grau variado de resistência. Diante dessa mudança, o grupo demonstra o medo da perda do que já tem, como por exemplo, uma identidade e o medo do atacar o que lhe é desconhecido, por

exemplo, a escrita. Essa resistência à mudança provoca entraves de ordem subjetiva e afetiva à aprendizagem e à comunicação no grupo (Afonso, 2002, p. 22).

O trabalho com o grupo tem como objetivo a integração das dimensões de verticalidade e horizontalidade. A verticalidade refere-se à história de cada participante, que leva o membro do grupo a uma reatualização emocional e a um processo transferencial. Nesse processo há a transferência de sentimento de um participante para o outro do grupo. A transferência está presente em todas as interações, mas nem toda ela precisa ser trabalhada. A horizontalidade depende da interação entre os membros do grupo, está no campo grupal e vai modificando-se de modo consciente e inconsciente. No grupo operativo, a partir da técnica instrumental processa-se a diminuição dos medos e o fortalecimento do Eu dos participantes, possibilitando uma adaptação ativa à realidade. Orienta-se, a tarefa grupal, na construção de um *Esquema Conceitual Referencial e Operativo – ECRO* comum ao grupo e que dá suporte à comunicação e à concretização da tarefa. Logo, a tarefa se interrelaciona com a percepção, a interação e a linguagem como campo operativo do grupo (Portarrieu, 1986, p. 136; Berstein, 1986 p.120; Pichon-Rivière, 2005 p. 249-255). A realização da tarefa não só acrescenta experiência ao grupo, mas também o força a rever sua organização e seus conflitos, num movimento contínuo de desestruturação e reestruturação do campo e dos sujeitos nele envolvidos (Pichon-Rivière, 2005, p. 245).

Maria Leonor Gayotto (2003) enfatiza que a realização da tarefa e do projeto são momentos vividos pelo grupo em tempos distintos, não lineares e cumulativos. Através da tarefa, o grupo atinge uma maior operatividade e criatividade e alcança o momento do planejamento grupal, o seu projeto. A vivência do projeto oferece condições aos membros do grupo de viverem seus papéis de modo mais consciente e flexível, momento em que o grupo não só rompe com estereótipos, modifica os vínculos internos, os externos, como também centra-se no campo grupal onde cada um dos indivíduos se expressa como porta voz de uma especificidade grupal (Gayotto, 1998, p. 30,31).

Os momentos de desestruturação e reestruturação do campo grupal e dos sujeitos foram concebidos por Pichon-Rivière (2005, p. 268) como uma espiral dialética. Para Afonso, a espiral dialética contribui, nos processos grupais, para a formação do sentimento de afiliação/pertença, de comunicação, de cooperação, de telê, de aprendizagem e de pertinência (Afonso, 2002, p. 24-25).

A afiliação e pertença vão identificar os participantes do grupo entre si e com a tarefa. A afiliação indica a aceitação em pertencer ao grupo e a pertença indica o sentimento de identificação de um “nos” com o grupo. A cooperação se revela no desempenho dos diversos

papéis e funções. Ela gera a competição que pode ser trabalhada com a flexibilização de papéis, buscando a co-operatividade. Cooperação e comunicação interligam-se favorecendo a aprendizagem. A aprendizagem transcende a incorporação de informações e implica no desenvolvimento da capacidade de criação de alternativas. Através da aprendizagem percebe-se o grau de plasticidade grupal frente aos problemas e a criatividade para superação ou integração de contradições. Como a aprendizagem interliga-se à comunicação, o grupo precisa saber lidar com a própria comunicação para analisar os obstáculos que encontra na aprendizagem e, ao mesmo tempo, desencadear todos os seus outros processos. Esse desencadeamento acontece na dimensão da telê (Afonso, 2002, p. 25).

A telê diz respeito à capacidade ou disposição “que cada um de nós tem para trabalhar com outras pessoas”. Telê positiva e telê negativa darão os fatores afetivos e o clima estabelecido pelo grupo. O fato de poder dizer “quero trabalhar com fulano” e “não posso trabalhar com ciclano” significa que alguém pode tornar a tarefa inviável; a telê negativa diz respeito às dificuldades que cada um tem para trabalhar com o outro (rejeição), e a telê positiva é a expectativa que um tem de trabalhar com o outro, de aceitação do outro, é um sinal de trabalho. Ou seja, o campo de trabalho pode ou não ser favorecido pela telê. (Pichon-Rivière, 2005, p. 270).

Pichon-Rivière (2005) definiu a transferência como um processo no qual um participante do grupo atribui a outro um papel que não é o dele, a partir de suas expectativas da vida psíquica. A transferência comporta a reprodução de sentimentos inconscientes que indicam a reprodução estereotipada de situações caracterizando a adaptação passiva. Nela o sujeito apresenta-se resistente às mudanças, evita um reconhecimento doloroso, resiste controlar seus medos da perda e do ataque. Logo, essa reprodução tem o efeito de protegê-lo contra a mudança e o fortalece em sua resistência mesma (Pichon-Rivière, 2005, p. 223; Afonso 2002, p. 25).

A pertinência / pertença diz respeito à produtividade do grupo, à sua capacidade de enfocar seus objetivos coerentemente com seus outros processos. A realização de objetivos dentro de um contexto requer uma pertinência que nas ações vão revelar o não conformismo e a não ruptura total do grupo em relação ao contexto (Afonso, 2002, p. 25).

6.2 – No que consiste a metodologia das *Oficinas em Dinâmica de Grupo*?

As *Oficinas em Dinâmicas de Grupo* é uma metodologia de intervenção psicossocial cuja base teórica articula a teoria do *Grupo Operativo* de Enrique Pichon-Rivière (1940) com a concepção de educação de Paulo Freire (obras de 1968 a 1980). O educador desenvolveu um método de alfabetização e o colocou em prática por meio de *Círculos de Cultura*, defendendo a visão de que a aprendizagem é um processo dinâmico no qual a motivação do educando é essencial na sua relação de aprendizagem com a vida, para que ele se torne um sujeito social. O método criado por Freire, dialógico e reflexivo, considerando a linguagem e a conjuntura político-cultural dos sujeitos, proporciona não só o aprendizado formal da leitura e da escrita, mas, especialmente, a consciência crítica do sujeito sobre seu contexto. O enfoque na dialogicidade e na reflexão durante o ato de educar pressupõe uma dialética da autonomia e heteronomia do sujeito. Dito de outra forma, nos *Círculos de Cultura* a aprendizagem é fruto da realização de sujeitos que se engajam nos debates sócio-culturais, vencem as barreiras cognitivas e, sobretudo, as ideológicas, transcendendo de uma “visão ingênua” de seu mundo para problematizá-lo expressando-se através de sua linguagem e criticidade (Afonso, 2002, p. 25-26).

De acordo com Afonso (2002, p. 27) entre o *Grupo Operativo* de Pichon-Rivière e o *Círculo de Cultura* de Paulo Freire existem relações que compreendem a aprendizagem como um processo dialógico cuja comunicação e seus entraves constituem-se os objetos de análise. Para Freire (1981), as análises revelam “concepções ideológicas que reproduzem o assujeitamento do educando”. Para Pichon-Rivière (2005), a análise inclui todos os elementos conscientes e inconscientes que podem embaraçar, no grupo, as realizações de seu projeto. Ambos compreendem o coordenador como aquele que trabalha com o desejo do grupo e com os “entraves à aprendizagem e à elaboração” (Pichon-Rivière, 2005; INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE, 1987; Freire 1976 e 1981).

Freire escreveu, em 1996, *Pedagogia da Autonomia*, quando refletiu sobre a prática de educar para autonomia, afirmando que para a ocorrência desta é central a comunicação. Para ele o ensinar é dialógico e não se trata de depositar, doar, mas sim de desafiar o educando a produzir o conteúdo do que queira comunicar. Escutar o educando é mais um dos saberes da prática educativa e consiste em ir além da possibilidade auditiva de cada um. Ele caracteriza que a escuta educativa é uma escuta ao educando em suas dúvidas e em seus medos. Então, no sentido freireano, escutar significa “disponibilidade permanente por parte do sujeito que

escuta para a *abertura à fala do outro*, ao gesto do outro, às *diferenças do outro*” (Freire, 2006, p. 135 – itálico meu).

Afonso (2002) definiu a *Oficina* como um trabalho constituído por um grupo, que independente do número de encontros, trabalha uma questão por meio da qual o grupo se orienta e para a qual se propõe a elaborar uma resposta. “A *elaboração que se busca na oficina não se restringe à uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, agir e sentir* (Afonso, 2002, p. 11). Como objeto de intervenção psicossocial, a oficina fundamenta-se na teoria dos *Grupos* dentro de um contexto sócio-cultural. Na direção do *Grupo Operativo* e do *Círculo de Cultura* a oficina pretende realizar um trabalho de elaboração cuja proposição trata a inter-relação entre cultura e subjetividade (Afonso, 2002, p. 26).

Em razão de ser a *Oficina* um instrumental de intervenção psicossocial e por ter uma potencialidade não só terapêutica, mas também uma potencialidade pedagógica ela foi utilizada para desenvolver o processo de aprendizagem dos sujeitos dessa pesquisa, que a partir do vivido elaboraram conhecimentos sobre si e acerca do mundo. É importante ressaltar que o trabalho com *Grupos*, em sua utilização nas *Oficinas*, coexiste no contexto sócio-institucional com impactos que pressões institucionais trazem para a dinâmica grupal interna.

O relato a seguir revela a convivência de um grupo sujeito às características que são impostas a uma sala de aula regular. Esse grupo foi constituído por uma turma de estudantes acompanhada por uma coordenação (a pesquisadora e uma agente cultural), cujos encontros aconteceram dentro de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, a Escola “Doralice”. O funcionamento das oficinas obedeceu a critérios relativos à programação do ano letivo. Embora as oficinas de alfabetização tivessem a duração de três horas, a coordenação acompanhava os estudantes nas demais atividades realizadas no período em que vivenciavam o tempo do turno extra-escolar. Tais características expuseram o grupo a situações que provocaram o surgimento e a análise de questões em que a instituição está submersa, como, por exemplo, a organização do tempo e do espaço, a concepção de educação dos agentes pedagógicos e administrativos da escola, as condições culturais, sociais e históricas, não só da instituição, mas também das famílias e da região onde se localiza a escola. O processo vivido pelo grupo de crianças e adolescentes que participaram da pesquisa mostra a força com que tais impactos interferem na estruturação das oficinas e na própria dinâmica de organização e funcionamento do *Grupo*.

6.3 – O processo de leitura e escrita dos adolescentes participantes da pesquisa³⁹

1ª fase: a demanda e a composição do grupo

A consideração de uma demanda requer a análise de um processo que vai desde o seu surgimento, segue pela preparação da oficina e percorre todo o acontecimento grupal. A demanda nem sempre aparece como um pedido explícito e, assim, faz com que o(a) coordenador(a) fique atento para as necessidades das pessoas, que em geral estão implícitas. Ainda que ela possa não se diferenciar da proposta inicial, ao longo do processo é preciso rever seus vínculos com a proposta original e tentar definir o que continua sendo o objetivo do trabalho. Sintetizando, podemos dizer que a demanda é o que define e articula os encontros que ocorrem nas oficinas; em função dela haverá a reformulação do “contrato inicial” formulado pelo grupo. Ela constitui-se num “fio condutor” do processo do grupo.⁴⁰

O relato deste grupo de alfabetização constitui-se numa experiência com uma das mais de quarenta turmas do *Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo*, da Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte (SE-BH), em 2005. A SE-BH assumiu, em 2003, a responsabilidade pela alfabetização de mais de mil estudantes aos quais as escolas atribuíam a pecha de “não saber ler e não saber escrever”. Os adolescentes eram encaminhados ao *Projeto de Alfabetização Emergencial* (2003-2004), que em 2005 ampliou seus objetivos e passou a denominar-se *Rede Ampliada do Terceiro Ciclo*, recebendo, preferencialmente, estudantes desse ciclo de formação. Eles estavam sendo incluídos por estar em situação de vulnerabilidade social, ter vínculos na rua, ser usuários de drogas e de armas e, como estudantes, apresentar defasagem no que diz respeito à leitura e à escrita. É importante destacar que a Secretaria de Educação definiu, em 2005, diretrizes que funcionaram como pré-requisitos para a continuidade dessa ação política: a escola anfitriã de turmas desse Projeto teria, preferencialmente, o perfil de escola sem diálogo com a comunidade, resistente às mudanças pedagógicas e seria a responsável por encaminhar para trabalhar com

³⁹ O relato do processo deste grupo complementa a metodologia proposta pela pesquisa para os seus participantes no contexto social e escolar em que viviam, sem a pretensão de apresentar a solução ou o modelo eficaz.

⁴⁰ Outros dados podem ser encontrados em: AFONSO, Lúcia. (org.) *Oficinas em Dinâmicas de Grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Campo Social, 2002. p. 151.

adolescentes do projeto “um professor do sexo masculino” e que trabalhasse com o terceiro ciclo. A SE-BH trabalhou com a hipótese de que a falta de “uma referência masculina” acrescida de elementos do contexto da escola colaboravam para a condição de fracasso escolar dos adolescentes encaminhados a esse projeto, desde 2003, a maioria “meninos homens”.

Na caracterização do contexto institucional deste grupo torna-se necessário ressaltar que ele foi recebido pela Escola “Doralice”, que encaminhou dois professores do terceiro ciclo, a professora Mariana e o professor Leonardo. Ele cumpria o pré-requisito da Secretaria, ou seja, um professor do sexo masculino. Ambos foram selecionados pela SE-BH para serem não apenas porta-vozes, no seu ciclo de ensino, das mudanças realizadas nas oficinas do projeto, bem como, eram considerados dentre os docentes da Escola “Doralice”, como aqueles cuja prática era inovadora.

O grupo foi composto por 21 adolescentes, dos quais tivemos acesso aos registros escolares e às respectivas fichas de avaliações, sendo que sua história de vida escolar foi contada anteriormente. Esse grupo foi coordenado por uma agente cultural do Movimento Juvenil⁴¹, a Rose, e por mim, professora alfabetizadora e pesquisadora. Recebíamos supervisão mensal da psicóloga social Lúcia Afonso, que nos acompanhou desde a formação até o encerramento do grupo. Durante a supervisão, definimos como grupo de pesquisa quinze (15) adolescentes do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino; aqueles que vivenciaram a experiência do grupo no período equivalente à duração das oficinas, nos dois semestres de 2005, que concordaram não só em participar das entrevistas, mas também de colocar a coordenação em contato com suas famílias, o que nos permitiu a entrevista, os encontros, afim de que pudéssemos captar opiniões e valores que preservam na educação dos filhos.

É importante informar que as atividades do projeto aconteciam sem nenhum vínculo formal com a escola. As escolas apenas indicavam os estudantes, mas não se envolviam com sua frequência nesse tempo extra-escolar. As professoras do projeto encaminhavam o convite para os estudantes participarem e comprometiam-se por acompanhá-los, porém, o controle de presença não garantia qualquer tipo de bolsa, doação etc. Ou seja, as atividades eram livres e dependiam de seu próprio andamento para continuar existindo e agregando estudantes.

No primeiro semestre esse grupo viveu o movimento de entrada e saída de estudantes – movimento característico dos usuários desse projeto desde 2003 – o que foi permitido até

⁴¹ Rose participou do *Guernica*, projeto de grafite promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte.

que se configurasse um grupo fixo. Já no segundo semestre de 2005 ele foi definido como um grupo fechado e contínuo.

Os estudantes vieram de três escolas, sendo que todos estavam submetidos a situações de vulnerabilidade social. Na Escola “Doralice”, os adolescentes que participaram deste grupo foram escolhidos por apresentarem “defasagem em leitura, escrita e conhecimentos disciplinares”, eram eles: Alex, Davidson, Diogo, Eneilson, Geiler, Indiara, Kaick, Luca, Lúcio, Rafaela, Richard e Wagner. Os adolescentes da Escola “Ana Terra” foram encaminhados pela coordenação por serem considerados “não alfabetizados”; eram eles: Aiana, Carlos, Jorge Luiz, Joseana, Marli, Thiago e Wanderson. Bianca, da Escola “Santa Edwiges”, foi encaminhada para o grupo pela acompanhante pedagógica da escola e, com ela, trouxe o Marcinho; ela com histórico de indisciplina, agressões e sucessivas denúncias ao Conselho Tutelar e ambos classificados como “não leitores e escritores”. Todos os adolescentes eram filhos de famílias pobres e negras, com histórico de mais de seis anos de defasagem cognitiva, enfim, todos esses estudantes eram socialmente excluídos.

Para efeito de relato, optei por articular em três momentos distintos os cento e vinte e sete (127) encontros do grupo de alfabetização cujo funcionamento era de, aproximadamente, três horas e aconteciam no período da manhã. “Durante a semana foi definido que o tempo, com os alunos, durante o primeiro semestre, seria de três dias e a partir de agosto seriam quatro dias semanais. Sendo de quatro horas diárias”⁴². Dessa forma, relatei nove meses de trabalho com esses adolescentes, enfocando como se apropriaram da proposta da oficina, como construíram uma relação afetivo-emocional e como estabeleceram laços, cujo vínculo lhes permitiu viverem conflitos e vencer o medo e a insegurança de falar, de ler e, principalmente, de escrever.

A Escola “Doralice”, localizada num bairro popular, era equipada com vinte e duas (24) salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, duas quadras, um grande pátio, jardins, um bosque, um anfiteatro, laboratório e um enorme estacionamento. Ela ofereceu-nos a sala onze para trabalhar. Essa sala, no bloco dos fundos, próxima ao banheiro, possuía cinco metros de largura, por cinco de comprimento, quatro grandes janelas, abaixo de duas delas havia uma bancada de mármore com mais de três (3) metros de comprimento. Na frente, o quadro verde, em suas laterais, murais de azulejo. O armário, nos fundos, mesas e cadeiras. Não havia mesa para a professora.

⁴² Do *Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo: Princípio, estrutura e funcionamento*. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura de Belo Horizonte, 2005, citado por Mariano e Morais (2006)

Após contato com cinco mães e um dos pais, começamos no dia 14 de março de 2005, com um grupo de onze (11) adolescentes. Quatro (4) deles sujeitos da pesquisa. Ficou combinado com a Escola “Doralice” e a Secretaria de Educação a estrutura e o funcionamento do projeto. No primeiro semestre, os encontros aconteceriam em três dias da semana e a partir do segundo semestre em quatro dias, como mencionamos anteriormente. O Departamento de Educação Regional tentou negociar outros ganhos para esse grupo, como já acontecia em outras escolas que ofereciam café da manhã, almoço e banho para as turmas do projeto, porém, apesar de as dificuldades da Escola “Doralice” serem administrativas e não financeiras, curiosamente, sua direção não aceitou tal proposta.

Quem veio aos primeiros encontros?

A recepção inicial foi feita numa conversa em roda com aqueles que chegaram no dia 14 de março, enquanto aguardávamos os outros. Apresentamo-nos pelos nomes, que geraram a atividade central desse encontro. Depois, solicitamos aos participantes que dessem informações no *Quadro revelação*.⁴³ Este registro mostrou-se muito difícil, sendo que nem todos queriam escrever num único quadro, pois isso podia evidenciar, por exemplo, os que não sabiam escrever. Rose e eu buscávamos ajudar, soletrando, aqueles que permitiam tal intervenção. Em meio a brigas, a desordem, a desistência, as chacotas, aos insultos e muita resistência, conseguimos concluir o quadro, que revelava um pouco de cada um.

Durante essa atividade eles não se sentaram nas cadeiras. Daqueles que concordavam em sentar, faziam-no na bancada de mármore existente abaixo da janela. Todos gritavam, faziam a cadeira de carrinho, arrastando-as por toda a sala. As palavras transformavam-se, seguidamente, em palavrões, ainda que não houvesse motivo aparente. Achávamos que começar com um quadro, no qual pudessem revelar um pouco de si, era uma proposta para acolhê-los, porque concebemos a idéia de que dizer a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos. Dizer a palavra, *pronunciar o mundo* são ações necessárias para que, dialogicamente, homens e mulheres ganhem significado enquanto pessoas.⁴⁴

⁴³ Registro em folha de papel grande contendo colunas cujos espaços a serem preenchidos referem-se a questões como: nome, apelido carinhoso, música preferida, esporte, cor, “tem namorada(o)?”

⁴⁴ Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 46ª edição, 2005.

Após várias interrupções, chegou-se a um consenso no grupo de que a terça-feira seria dedicada a atividades externas à sala de aula, seria um “dia de futebol”. Sem horário e espaço na quadra coberta da escola, Wagner, que freqüentara o projeto no ano anterior, quando a atividade geradora foi o ritmo, não quis participar; reclamou por não estarmos tendo aula de ritmo, mas, no final, prontificou-se a levar o nosso pedido de empréstimo da quadra da Casa Dom Bosco.⁴⁵ Ele morava há dois anos e quatro meses na “casa” onde, segundo ele, existia uma “grande e coberta quadra”. No caso de serem autorizados, os jogos de futebol de salão ocorreriam lá. Wagner colocou-se como articulador da reivindicação do grupo frente à instituição, de aumentarmos o nosso espaço físico. Estávamos limitados pelo tempo e pelo espaço da escola. O horário da quadra coberta da escola não comportava mais uma turma. A tarefa de articulador foi sugerida pela coordenação, para que Wagner ocupasse um outro lugar que não fosse o do “não fazer”, onde estivera nesse primeiro dia de encontro.

Buscamos, ainda, registrar o nome dos lugares que gostariam de conhecer nos dias em que fossemos explorar os espaços da cidade e também as atividades que desenvolveríamos nos nossos encontros matinais. Os lugares escolhidos comprovavam a urgência de aqueles adolescentes terem um contato com a cultura da sua cidade: parques, teatro, cinema, clube e Mineirão. As atividades diziam-nos um pouco da cultura deles: dançar funk, axé, pagode, ouvir rap, aulas de ritmo (percussão), jogar queimada, futebol e andar de patins.

Nesse primeiro encontro, embora quatro (4) adolescentes do sexo feminino estivessem presentes, o que prevaleceu e tomou mais tempo de discussão foi o que faríamos para executar atividades que eram preferidas pelos adolescentes do sexo masculino. Precisávamos refletir com o grupo sobre o novo: as meninas não seriam ouvidas? O primeiro momento indicava-nos que para ouvir esses adolescentes deveríamos ganhar outros espaços externos, em outras palavras, precisaríamos conquistar para e com eles o “mundo da rua”, os ambientes sociais e culturais da cidade.

No segundo encontro, tivemos um número maior de participantes e um aumento da presença masculina. Os mais tímidos, Richard e Davidson, rapidamente diziam o primeiro nome e baixavam a cabeça. Após a dinâmica da *Apresentação acumulativa dos nomes*⁴⁶, propusemos a escolha dos filmes que gostariam de assistir e discutimos como nos

⁴⁵ Instituição próxima dali, pertencente à Igreja Católica, que acolhe meninos com trajetória de rua e vivem em situação de risco social. Centro de Passagem e Abrigo para meninos na faixa etária de 12 aos 17 anos.

⁴⁶ Com o grupo em círculo, pede-se que cada participante diga o seu nome e o nome de alguma coisa que considere importante. O que cada um diz passa a ser repetido, cumulativamente, por aquele que o segue na roda, até que a palavra retorne ao primeiro, que tenta repetir tudo que ouviu. Sobre as dinâmicas, ver Afonso (2002. p. 144-151).

organizaríamos para providenciá-los. O primeiro filme a ser visto seria *O Todo Poderoso*⁴⁷ de Tom Shadyac. A seguir, optaram por confeccionar artisticamente a capa do caderno. Todos utilizaram a tinta sem limite espacial do que pintavam. Não proibimos, embora eles nos mostrassem o tempo todo, ironicamente, até onde iriam. Eles perceberam não só nossa atitude de acolher, de permitir a expressão pela pintura, mas também o nosso desejo de garantir-lhes expressão verbal. Podiam pintar como quisessem e, ademais, quando solicitadas ajudávamos silenciosamente. As regras de utilização da tinta vieram depois, de forma a ser absorvida ao longo dos encontros.

No dia seguinte, começamos falando sobre o que sentiram no momento da pintura da capa do caderno. “Foi doido demais”; “pintei tudo”, “sujei a carteira”, “fiz uma lama”, “gastei a tinta toda” disseram-nos. Em seguida, assistiram ao filme.

Nas primeiras semanas, depois de muito gasto de tinta, considerado um “desperdício” aos olhos externos, eles encontraram a tonalidade desejada para a pintura e como num encontro de si, concluíam as pinturas. Daí foi possível começar a organizar o uso da tinta. Do segundo até nossos últimos encontros o uso da tinta, dos pincéis, a proteção e limpeza das mesas foram tornando-se parte do cotidiano do grupo e, ainda assim, depois de três meses continuamos a insistir para que mantivessem os combinados coletivos como utilizar a tinta necessária para dar cor ao pensamento, de expressar-se com a voz e com o corpo, sem prejuízos para o espaço de encontro do grupo.

As pinturas foram surgindo em painéis, pedaços de papelão, folhas de ofício, caixinhas... Tudo o que era produzido era afixado na parede ou exibido na bancada próxima às janelas. Como professoras coordenadoras, víamos a composição de outro cenário surgindo, eles estavam dando àquela sala de aula “a cara do grupo”⁴⁸. Construía-se no movimento de pintura e decoração da sala a formação do vínculo com as coordenadoras e com o espaço da sala de aula; buscavam a identidade do grupo. Essa sala de aula tornou-se “diferente” e por isso, ela não recebia, como as outras, os cuidados necessários. Mais adiante, voltarei a essa questão.

Para Máximo Canévacchi (2006, p. 34), o modo que o jovem encontra de vestir-se e “vestir a parede” estabelece não apenas formas de aceitação, mas também a “produção do seu eu”. O que a olhos externos pode parecer sem significado, não ter significação, para o jovem faz sentido, porque se trata da forma que ele encontra para “prolongar” e “ampliar” o seu eu.

⁴⁷ Comédia na qual o ator Jim Carrey recebe a ordem divina de exercer o papel de ser Deus por uma semana.

⁴⁸ Expressão criada pelas professoras do Projeto Emergencial de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - Relatórios de 2003 e 2004.

No encontro seguinte, o terceiro, a calorosa discussão que eles(as) próprios enredaram sobre o filme, serviu de aquecimento. Não quisemos dar um corte na discussão e acrescentamos a questão: o que consideraram importante no filme?

Durante as semanas que seguiram, do quarto ao vigésimo quarto encontro tivemos a participação de quinze (15) adolescentes, sendo que alguns acompanhavam até cinco encontros e os abandonavam; daí termos trabalhado aguardando uma definição do grupo, com dinâmicas que envolviam a auto-apresentação, o nome próprio e com a reflexão para qualificar o espaço de convivência. Brigas e insultos de cunho racial desorganizavam as atividades e impediam que ouvíssemos a todos. Paulo César e o Leone assediavam as meninas de pele “menos escura”, que se colocavam como escribas⁴⁹. Tínhamos um grupo de meninos liderando a desordem e delimitando espaços em função do domínio da escrita. Brigavam pelo poder de expressão e gritavam tentando fazer um movimento cujo fim parecia ser a destruição do grupo.

Sugerimos que se nomeassem como grupo no nosso quinto encontro. Na primeira tentativa surgiram vários nomes listados a seguir, denotando uma certa dificuldade de comunicação. A proporção foi de 12 sugestões de nomes para 15 participantes. Houve muita discussão e desacordo em torno do nome e da cor. Pedimos que amadurecessem a idéia e que, depois, escolheríamos o nome do grupo e as cores da camiseta. Enquanto isso, não deixando o lugar vazio para a queixa, mas sendo propositivas, sugerimos-lhes o projeto de confecção, em papel e tinta, da camiseta do grupo nas cores e com o nome que representavam o desejo de cada um. Cada um recortou um molde de camiseta em papel, pintou com a cor que correspondia a sua sugestão e tentou pintar o nome. Naquele momento, individualmente, queriam fazer valer a própria escolha e pensar no outro, ainda não era possível. De fato, as linguagens e seus sentidos mostravam que as escolhas viriam com a construção do vínculo grupal, que levou tempo.

Enquanto aguardávamos a definição e a identificação do grupo, uma atividade escrita de que muito fizemos uso foi a de contarem notícias ouvidas no rádio ou assistidas na televisão. Dessas notícias, aquela cujo interesse fosse maior, depois de “falada” era escrita no caderno e depois no quadro. Vale ressaltar que o caderno possuía uma função cujo significado foi difícil fazer a leitura.

Mantivemos as dinâmicas de aquecimento para aproximar o grupo e com grande esforço mantínhamos as rodas de conversa no início dos encontros. Havia muito barulho e

bagunça. Solicitávamos que escribas se apresentassem para registrarem o plano das atividades diárias, mas nos dezessete encontros iniciais, vimos o poder da escrita centralizando-se nas mãos das meninas que sabiam ler e escrever. Pedro César, catorze anos, liderava a simpatia feminina, e agregava em torno dele aqueles que queriam desorganizar o trabalho: Bárbara, Carlinha, Dionísio, João, Kaick, Mário, Paula, Raissa e Suely. Dos adolescentes, aqueles que se julgavam bons escribas, dentre os meninos, sentiam-se no direito de autorizar os outros a falarem na roda. E as meninas monopolizavam a escrita no quadro. Ao longo dos meses de abril a junho chegaram outros, que abandonaram o grupo ao perceberem sua “vantagem” sobre os demais.

Indiara havia participado do grupo de 2003 e num momento anterior à constituição desse grupo me abordou no pátio da escola e me pediu “fessora deixa eu voltar para o projeto, eu preciso aprender a ler. O professor pediu pra eu ler, eu não quis ler, ele ficou calado, achando que eu não queria ler. Eu preciso aprender a ler.” Em maio, já como participante do grupo, quando cobrávamos sua atividade ela respondia: “fazê o quê? Num tem nada preu escrevê?”. Indiara liderava situações de desordens e as saídas das meninas da sala, provocando a imobilidade do grupo a partir de investidas que geravam conflitos seguidos. De modo ambivalente, assumia que precisava aprender a ler, mas não se dispunha a tal tarefa. Todos os dias, quentes ou frios, ela estava de mini saia e bustiê tentando atrair a simpatia de todos os colegas, em especial daqueles que já eram escribas e leitores mais competentes.

Alex, Davidson, Diogo, Luca, Lúcio, Marli, Rafaela, Richard, Wagner e até a Aiana (melhor leitora) limitavam-se a ouvir e demoravam a realizar a tarefa de escrita, quando não se dispunham somente a copiar e nunca verbalizavam suas dúvidas. Escondiam-se entre as dúvidas, resistiam em escrever, enfim, anulavam-se diante dos outros, especialmente nos momentos de escrita coletiva no quadro. Tal postura com a escrita parecia confirmar a visão ideológica de que criança pobre não apreende os conhecimentos que lhes são apresentados pela cultura escolar. Faltava-lhes aptidão?

Para transcender o espaço da sala de aula, dos muros da escola, bem como para ampliar as possibilidades de ação, nós, como coordenadoras, fazíamos os contatos com a comunidade: o Centro Cultural, a Casa Dom Bosco, os responsáveis pela quadra do Salesiano e os jovens de movimentos culturais da região. Conseguimos, por exemplo, entradas para teatro e uma intervenção em sala de aula sobre escrita de nomes com grafite.

Enquanto as propostas de trabalho diferenciado – fora da escola – não saíam do papel, negociávamos, por exemplo, horário, local, materialidade e participantes possíveis. Para a sala de aula, mantivemos as atividades centradas, especialmente, na escrita: cartas, bilhetes e,

principalmente, a narrativa de notícias de rádio e televisão, seguidas pela escrita no quadro ou no caderno. Percebi que, para reviver o gosto da criação da capa, os participantes faziam para si mais de um caderno, entretanto, para as folhas do caderno atribuíam outro destino: permanecer vazias.

Vejamos a saída encontrada por aqueles que consideravam o ato de escrever “muito difícil”. Recolhi na porta de uma sapataria, várias caixas de sapato que estavam no lixo; elas foram empilhadas na bancada de mármore; os estudantes questionavam a Rose e a mim sobre a utilidade daquelas caixas. A linguagem da pintura, permitida e estimulada desde o início, foi tomando conta do espaço do grupo e foi se tornando numa forma privilegiada de expressão. Do segundo ao quadragésimo sétimo encontro, março a início de junho, “posso fazê outra coisa?” foi o nome que nove desses adolescentes (em 15, portanto a maioria) deram à atividade de pintar caixas de sapato, porque não queriam, de fato, escrever ou tentar fazê-lo. Pintar caixas de sapato, grafitar o próprio nome eram possibilidades de se reencontrar consigo mesmo, perdidos que se sentiam ao não conseguir escrever notícias de rádio e televisão no formato proposto. Marli, para quem era “difícil escrevê”, pintava, insistentemente, a superfície externa de várias das caixas. Indiara fez diversas caixinhas onde desenhou “muita flor”. Kaick classificava de “muito doidas” as tantas caixas que pintou. Ao longo desses meses, um canto da sala de aula acumulou pilhas de caixas, muito coloridas e decoradas. Outras caixas foram trazidas para o canto da sala, desta vez pelos participantes.

A expressão “posso fazê outra coisa?” não fazia significado sozinha. Como coordenadoras, percebíamos que ela ganhava sentido quando relacionada com a resistência diante da escrita. Era como se ela reavivasse aquilo que estava adormecido e marcava os que não queriam ou não conseguiam escrever. Pela linguagem, que comunicava o “fazê outra coisa”, eles se movimentavam produzindo um sentido, que inicialmente nos escapara, mas que durante os encontros foi se revelando como medo de enfrentar a escrita. A pintura nas caixas de sapato parecia consistir no veículo de transmissão do medo da escrita, mas por outro lado cumpria o “papel de ocupar-lhes o tempo”. Angústia! Eles resistiam em escrever, mas pintar... era possível.

A diretora da escola sugeriu que incentivássemos os adolescentes a fazerem reciclagem de papel. A Secretaria de Educação estava solicitando à escola que se incorporasse ao projeto sobre o meio ambiente, porque ela possuía, no pátio, uma gaiola de coleta e lixeiras de alvenaria, ambas sinalizando o depósito de lixo a ser reciclado. Rose e eu dialogamos com a escola e levamos para o grupo de estudantes a idéia de utilizarmos as caixas de sapato pintadas para recolher na salas de aula o papel que seria levado para a reciclagem. Nessas

caixas de sapato que os participantes da oficina de alfabetização pintavam, vimos Aiana, Indiara, Kaick, Luca, Lúcio, Marli, Joseana, e Richard tentarem escrever. Davidson limitava-se a pintar as caixas.

“Como escreve lixo mesmo?”, “mi ajuda a escrever reciclado?”, “papel reciclado” ou “favor chogar papel rasgado e limpo” eram expressões que geravam perguntas sobre a escrita endereçadas à coordenação do grupo. Assim, de modo contrário, a caixa de sapato servia-lhes como lugar de encorajamento da escrita; nela podiam escrever alguma coisa para a qual percebiam um fim. Nove dos participantes utilizavam o canal da arte e da pintura, em um movimento no qual a escrita ia se revelando. Eles estavam fazendo uma nova escolha. Diziam de modo atravessado que queriam escrever, porque de alguma forma haviam incorporado que eram incompetentes para tal tarefa. Escrever orientações para a reciclagem de papel na caixa tornava-os parcialmente incluídos na escola e no mundo de escrita que lhes era apresentado. Daquela forma, vinculavam-se ao grupo que escrevia, não mais só pintavam. Agora produziam um novo sentido para o ato de escrever e nos diziam de sua resistência à escrita na forma como era tratada pela escola. Construíam novos sentidos e a coordenação precisava interpretar as formas de escrita que surgiam. Eu propunha atividades a partir da escrita e Rose as tratava usando a arte como expressão.

Vigotski (1995, p. 129) afirma, em *Pensamento e Linguagem*, que a motivação, que nossos desejos, necessidades e nossas emoções geram o pensamento. Cada pensamento tem uma tendência e liga o afetivo às vontades. Só podemos compreender o pensamento do outro quando entendemos em que se fundamenta o seu afeto e a sua vontade. Compreendemos a fala do outro quando interpretamos as palavras para além de seus significados, daí compreendemos o pensamento e conhecemos a motivação. Qualquer pensamento, emocional ou lógico, é sempre um fenômeno baseado na emoção. Para esse autor, o processo cognitivo não existe sem a emoção. Ela pode, às vezes, ficar encoberta, tornando seu reconhecimento difícil. O fato é que, como coordenadoras, estávamos sempre atentas aos sujeitos e aos seus processos de elaboração da tarefa interna, a expressão de si, e externa, a escrita.

Não tínhamos mais espaço, mas continuávamos recebendo as caixas de sapato trazidas por Luca. Ele era o participante mais jovem, ainda uma criança. Tinha já doze anos, mas expressava-se com dificuldade, era muito tímido, chegava com os braços cheios de caixas de sapato que pedia nas lojas do bairro e as entregava no grupo, comprometendo-se, repetidamente, em suas idas e vindas do grupo: “na hora que eu for, vou pegá mais caixa; a moça da loja falou que vai guardá pra mim”. Apesar de tardio em relação aos demais, Luca

representa o ainda remanescente, que precisa ser trabalhado de forma adequada e jamais deve ser abandonado.

Nesse movimento de pintura e escrita nas caixas, surgia no interior do grupo a formação de dois subgrupos: um que fez a opção de estar ali porque precisava “fazê outra coisa”, até que conseguisse apropriar-se da escrita e de tudo que ela possibilita e o outro que queria fazer bagunça. O segundo grupo recusava-se a ouvir, descumpria o que era combinado, participava apenas nos momentos que julgava conveniente, tendo como desfecho, em geral, o barulho e a bagunça.

A partir de um pedido feito por escrito e levado por Wagner, fomos autorizados a jogar futsal na quadra coberta da Casa Dom Bosco. Os adolescentes desta instituição e os adolescentes das oficinas formaram dois times adversários. Os professores Leonardo e Mariana e as coordenadoras do grupo de alfabetização formavam a “grande torcida”. Não é preciso dizer o quanto foi divertido ver a bola rolar e difícil ouvir o grupo gritar tantos “palavrões”, burlando o esquema permitido por aquele ambiente católico e rígido.

Os namoros e o desejo de seduzir os rapazes da Casa iam surgindo. “Nós tamo só ficando” revelou Aiana, que namorava um dos rapazes da Casa Dom Bosco. Ela só deixou de fazê-lo porque ele acabou restabelecendo o vínculo com a rua. E uma das regras da Casa é que quando isso acontece, concretiza-se o desligamento.

E as vestimentas das meninas? Elas caíam e rolavam na quadra de mini saia e de calcinhas à mostra. Depois de dois meses, o padre responsável chamou-nos atenção, numa reunião, pedindo que não deixássemos as meninas circularem sozinhas pela casa, para evitar que entrassem nos quartos dos rapazes. Assim, o padre limitou-nos aos lugares, que já havíamos colocado como regra para uso na Casa: o bebedouro, a quadra e entrada e saída pelo portão principal. Depois das recomendações, o padre jogou bola com os adolescentes e viu as meninas, de quem solicitou mais pudor, caírem na quadra de mini-saias. Não é preciso dizer que naquele ambiente de anulação da sexualidade, em momentos como esses os olhares e gritos confirmavam a situação duplamente favorável para os meninos. Depois disso, elas decidiram sozinhas e verbalizaram o plano para em dias de futebol na casa Dom Bosco, “vim de calça, short ou bermudão”, dando um novo significado à participação nos jogos da Casa; deixaram de representar o papel de sedução e ocuparam o papel de participantes ativas dos jogos ali vivenciados.

De posse do registro das atividades diárias no mural, não podíamos fugir ao poder da escrita. Após muito desacordo, o grupo avaliou que, quando não conseguisse cumprir todas as atividades do dia, estas seriam concluídas no dia seguinte.

Começamos a direcionar a escrita mais amiúde. Pedíamos a escrita de si a partir das atividades e conversas em que investiam: o jogo de futebol, o “ficar”, por exemplo. Discutimos o início das atividades na oficina de plantio da horta. As primeiras palavras cujo conteúdo materializaria a existência da horta tornaram a escrita concreta e subjetiva para Richard, Luca e Diogo. Precisávamos conseguir mudas, autorização, espaço, adubo orgânico. Uma escriba registrou no quadro: “Onde fazer a horta? Quando começamos? Como conseguir sementes e mudas?” Essas perguntas foram geradoras de textos.

Escrevemos coletivamente uma carta, solicitando da direção da escola autorização e preparação das laterais do estacionamento, cujos espaços consideramos serem bons para a construção de canteiros. Precisávamos executar a “fofagem” (descompactação), a calagem e adubação do terreno; solicitamos, por escrito, mudas de couve, cebolinha e salsinha. À Superintendência de Limpeza Urbana solicitamos o adubo orgânico. O plantio da horta era de responsabilidade do professor Leonardo, formado em Geografia, que acompanhou o grupo nessa oficina. Ele e Rose coordenaram a elaboração do grafite no muro do anfiteatro da escola. Voltaremos a ambas as oficinas ao longo do texto. Já a professora de Biologia, Mariana, que em dezembro avaliou não ter conseguido “concretizar nenhum projeto com o grupo, porque não consegui entrar no esquema”, foi designada para acompanhar o grupo e possibilitar outros projetos, mas limitava-se a providenciar material, cuidar da disciplina durante as atividades extra-sala de aula. Enfim, por não ter proposta de trabalho e não ter conseguido se envolver, mesmo que involuntariamente, contribuiu para esvaziar o objetivo político e formador do Projeto da Secretaria.

Essa discussão não passa por questionar o “não fazer docente”, mas, sim, por viabilizar um modo de pensar que implique em resposta ativa do(a) professor(a) que se sente despreparado(a) para lidar com estudantes ditos “fracassados”, para efetivar ações que tornem a vida desse sujeito mais digna, respeitando o direito de todos à educação de boa qualidade. Que prática professores de Biologia, Geografia, História, etc. podem articular em função de exprimir seu desejo de valorizar estudantes que são vítimas da exclusão escolar e social bem como da exclusão racial e de gênero?

Nos momentos em que faziam os registros escritos era possível percebermos a organização individual dos sujeitos e sua postura diante da aprendizagem: o medo de Richard em expor sua escrita, a impaciência de Indiara, que se empenhava em convocar a turma para romper combinados, e a resistência de Wagner, que sequer pegava o caderno, pedia aulas de ritmo o todo tempo e gritava: “tá páia, quero aula de ritmo”, sempre de olhos vermelhos e corpo aparentemente indisposto. Wagner repetiu, várias vezes, no nosso décimo nono

encontro, que ganhara “uma pulseira prateada que era a algema da polícia. Eu tava carregando um treis oitão”. Ele sentia prazer em dizer para o grupo da sua coragem e de seu enfrentamento com a polícia.

Nos nossos primeiros encontros, a prioridade da coordenação foi escutar o que diziam, com tolerância, sem censurar-lhes a postura de sentar, sem se preocupar com os palavrões, íamos ouvindo e apresentando alternativas ao que fazer no caso de resistirem à atividade proposta quando essa era a escrita. Nossa postura pedagógica possibilitava uma sala de aula onde subgrupos dividiam-se na escrita em grandes papéis craft, na pintura ou no desenho em cartolina, na pichação ou no grafite com giz de cera e canetão. Constituíam-se tarefas de escrita, em geral centradas na figura de escribas: a elaboração de cartas para o uso da quadra, a apropriação da terra para fazer a horta, a solicitação de autorização direcionada à família etc.

O grupo se configurava como uma sala de aula em atividades diversas. De tempo em tempo tínhamos que convidar a retornarem aqueles que abandonavam o espaço físico da sala de aula. Os participantes construíram duas regras que foram discutidas, não formalmente registradas, mas eram objetos de constante reflexão: 1ª) o lugar de permanência do grupo era a sala de aula e ali não se podia “ficar à toa”; e 2ª) todo problema se resolvia na roda de conversa. Com as várias atividades acontecendo e a coordenação assistindo a todas ao mesmo tempo, percebemos o quanto o poder docente de centralizar tudo numa única atividade torna a sala de aula adolescente o lugar do engessamento individual, onde não é permitido o processo de cada um.

Insistentemente, quando algo nos escapava e a desordem se estabelecia, convocávamos todos para resolverem os problemas na roda de conversa. Ouvíamos Rose e eu seguidas reclamações de “toda hora tem que conversá” e “num precisa de tanta conversa”. Durante as retomadas das falas, procurávamos levantar o questionamento, provocávamos a reflexão sobre os motivos que os levava a afastar-se do grupo, a dar voltas pela escola, ir à cantina antes do horário, a brigar com os estudantes menores do turno da manhã com quem ficavam às escondidas, correndo no horário do recreio. A roda de conversa fazia parte das regras e tinha como objetivo dialogar e refletir sobre o ocorrido. Enquanto explicitava o proibido, essa roda permitia que o grupo tomasse uma direção.

Difíceis, mas necessárias, eram as rodas de conversa nas quais eles tinham que refletir não só sobre os xingamentos, os apelidos, bem como sobre os insultos que surgiam. O grupo constituía-se por 21 participantes. As meninas negras, Aiana e suas roupas velhas e sujas e Marli sempre de mau humor tornavam-se o alvo de maior “zoação” e insultos por causa dos cabelos crespos. “Porca” e “fedorenta” eram os insultos dirigidos à Aiana, “feia” e “burra” à

Marli. As irmãs do Alex eram tão ignoradas pelos outros, que sequer participavam; assim, eram invisíveis e mudas. Após insultar as meninas, os insultos eram direcionados aos meninos negros de quem observavam a dificuldade com a leitura e a escrita. Era difícil resolver as brigas geradas pela raiva do Diogo por ser chamado de “bicha.”

A professora Mariana, colaboradora nas atividades extra-sala de aula, que dava aulas para Alex no turno da tarde, durante nossas reuniões de planejamento me repetia: “dei uma prova de biologia e o Alex não soube ler. O problema do Alex é que ele não sabe ler”. Por outro lado, a professora que havia trabalhado com oito dos meninos do grupo no reforço escolar, durante mais de quatro anos, me chamava à porta para dizer que Alex, Davidson, Lúcio e Richard “não tinham jeito, eu já pelejei a vida inteira tentando alfabetizar eles e não consegui. O Davidson é um cavalo”.

Minha experiência anterior já havia me dado a oportunidade de escutar discursos como esse e de outros tantos, que desacreditavam no trabalho que eu fazia. No começo, eles minavam meus esforços, agora, quando eu podia contar com ajuda de outra coordenadora e uma supervisão para realizar o trabalho com o grupo, me sentia apenas um tanto indisposta com as professoras que proferiam tais discursos.

Alex era chamado de “café” e, repetidamente, os adolescentes aborreciam-no perguntando “ô café, cê é burro? fessora, esse menino num sabe nem escrevê.” Ele não reagia. Sorria. E seus dentes muito brancos destacavam-se no rosto negro. Ele era coisificado e, aparentemente, sujeitava-se a isso. Já Diogo resistia, discutia, ficava muito aborrecido e ausentava-se por dias seguidos quando era chamado de “bicha”. Enfim, o tratamento recebido ao longo do tempo só confirmava estereótipos, fruto de uma história desses adolescentes nas “turmas de reforço”, sem sucesso escolar.

O tratamento direcionado aos adolescentes negros, aqueles a quem atribuíam a pecha de “burros” e de “bichas” era discutido e consistia-se o centro de nossas preocupações. As intervenções que refletiam os insultos e o tratamento pelos apelidos que humilhavam, coisificavam e animalizavam eram feitas nas rodas de conversa e procurávamos não deixar para o outro dia, uma vez que, uma imagem negativa de si, é também resultado da incorporação dos insultos-rituais que se perenizam em apelidos negativos.

Eu não dispunha de mais informações sobre as representações de masculinidade de que hoje disponho, no entanto, a minha sensibilidade com a questão racial me colocava solidária com os sentimentos expressos por Diogo, que estava submetido a situações constrangedoras, não só no grupo, mas também na escola. Não podíamos assumir como natural o modo como os outros o chamavam. A história de sua vida escolar estava impregnada

pela discriminação de gênero, tanto por seus pares como pelos docentes. Os estereótipos confirmavam a humilhação que ele sofria.

Referenciando-me na concepção Bakhtiniana da linguagem, estava atenta às falas utilizadas pelo grupo e sua relação com a construção da identidade dos sujeitos. Considerando que as subjetividades são construídas pelo sujeito, no dia-a-dia da interação grupal, considerávamos, por meio das palavras, o que Diogo representava para o outro. As expressões a ele endereçadas como: “ce é bicha”, “gay” e “olha o jeitinho dela” contribuíam para que ele construísse uma identidade que podia ser reconstruída, discursivamente, em bases mais dignas. Adotamos uma linguagem que desvelava as falas que lhe excluía. As expressões que ouvíamos ou tomávamos ciência, os gestos que humilhavam ou caçoavam de Diogo não eram desprezados e, sim, tomados como objeto de reflexão em pequenos grupos ou individualmente, dependendo do tempo e das condições do contexto. Tais ações demandavam tempo e investimento da coordenação, que interpretava as faltas de Diogo como a reivindicação do reconhecimento de si, pelo grupo. A permanência de Diogo era necessária, seja pelo fato de que sua leitura e escrita estavam ainda num nível inicial, seja por conta da sua própria subjetividade. Deixávamos transparecer a importância que atribuímos à sua participação no grupo, mas ele faltava muito, então, montamos uma rede de apoio para buscá-lo em casa. Em nossas oficinas, nos ocupávamos escrevendo cartas, bilhetes ou confeccionando cartões, tudo para convidá-lo a retornar ao grupo.

Quanto aos apelidos gerados em função da cor, do cabelo, do cheiro, do desempenho cognitivo adotamos a concepção que me orienta nas ações sociais de militância: pessoas têm nome, que é a nossa forma primeira de identificação. Logo, quando permito que meus outros sejam apelidados de modo desagradável e humilhante estou contribuindo para negar-lhes o direito de humanidade. Com relação aos apelidos preconceituosos o mínimo a ser feito pela coordenação era intervir, sempre que necessário, para garantir a identificação positiva dos adolescentes do grupo. Esse foi o nosso exercício diário. Durante o relato, farei referências a encontros em que o grupo vivenciou atividades cuja finalidade era estabelecer um processo que cuidava da auto-estima e da identidade negra dos participantes. E uma oficina na qual discutimos as representações de masculino e feminino. Vale sublinhar que a intervenção sistematizadora do trabalho com a questão racial encontrou acolhida em setembro, quando já existia um vínculo do grupo.

Explicitada a nossa – de Rose e minha – preocupação com o tratamento igualitário, começou a surgir tentativas de assediar-nos por meio de conversas do tipo. “Racismo é crime”, mas de modo ambivalente, continuavam com os insultos e com os apelidos

indesejáveis. A ambivalência está presente na identificação, no laço que une o grupo. Eles queriam estar no lugar da coordenação e verbalizavam nossos princípios, mas agiam de modo contrário. A ambivalência é o desejo de estar, ao mesmo tempo, *com* o outro e no *lugar* do outro. Ela pode trazer uma forte tensão e dispersão no grupo, dependendo da atuação da liderança, que precisa estar atenta.

Devido à dificuldade de expressão, o silêncio e até a mudez constituíam a participação de Alex, Diogo, Joseana, Luca, Richard e Rafaela. Era difícil para eles, sem que tivessem atenção exclusiva, persistirem na atividade da escrita. Mas quando lhes dedicávamos atenção devida, a bagunça se estabelecia no restante do grupo. Tudo nos comprovava que, até ali, a vivência escolar desses estudantes interditava sua própria expressão. As meninas, Raissa e Paula, leitoras e escritoras, desafiavam a coordenação em sua tentativa de monopolizar a escrita no quadro. Aiana, que agora se vestia com roupas rasgadas, mas não mais sujas, todas as vezes que falava, tornava-se alvo de gozação. Dos meninos, a fala centralizava-se no líder Pedro César. Era preciso fazer a palavra descolar do líder Pedro César e das meninas cujo poder centralizava-se na escrita legitimando-a entre todos, especialmente, entre os meninos mais tímidos. Cuidávamos para manter a circularidade da fala na roda, mesmo que falar equivalesse, para os mais tímidos, a gestos como menear a cabeça e silenciar seus sentimentos ou pensamentos. Era preciso pensar formas alternativas de colocar o poder de escrita na mão dos outros, mesmo que fossem cometer “erros”.

O que fazer para encorajá-los a escrever? O que precisávamos mudar no cenário da sala de aula para que assumissem a postura de escritores para além das caixas e painéis de pintura? Estávamos sempre atentas ao processo de formação do grupo. Interpretávamos cuidadosamente as investidas daqueles que já liam, no esforço que faziam para se manter no lugar de poder. Faziam um esforço para se manterem no lugar de poder. E não se tratava de destituí-los do lugar que ocupavam, mas de ajudá-los a compreender a necessidade de compartilhar tal lugar. Como coordenação, estávamos atentas às dimensões da fala dos participantes, assim como, à mudez de Davidson, ao silêncio de Alex, Joseana, Thiago, Rafaela, Richard. Richard escondia seus escritos com uma das mãos; Davidson devido a seqüelas de duas meningites na primeira infância, falava, espaçadamente, palavras soltas, sempre que não tinha as duas mãos depositadas no fundo bolso de suas calças.

Minha hipótese é a de que, além dos conflitos de ordem subjetiva, a vergonha por conta da condição de serem reconhecidos como estando já crescidos e o fato de não terem se apropriado da leitura e da escrita aumentavam-lhes o temor de que pudessem virar chacota

dos seus iguais, no grupo e no ambiente da escola. A relação desses participantes com o caderno indicava o desejo de querer tirá-lo de cena.

O conflito vivido por estudantes, especialmente na apropriação da escrita, com o caderno, aponta que a introdução no mundo da escrita faz-se quase sempre a partir do controle e da regulação do exercício da cidadania. O caderno tem sido usado mais como objeto de discriminação do que como instrumento para o exercício da escrita, meio de registro da elaboração de outra forma de expressão. As páginas inutilizadas do caderno comprovam a ausência da cultura escrita da escola, elas são o meio pelo qual se exerce o controle e a vigilância da escrita pelos adultos da socialização. Há que se pensar: Como encaramos os “erros” no caderno de quem se apropria da escrita? Se, de fato, olharmos o caderno como lugar no qual o sujeito expressa a si mesmo, nosso empenho será o de colaborar para construção da autonomia do sujeito que escreve⁵⁰.

O espaço urbano transcende o espaço do papel e o espaço da sala de aula

Em abril (2005) foi oferecido ao grupo um espaço de leitura no Centro Cultural, onde se sugeria que lessem pequenas histórias, títulos de jornais, títulos de revista etc. Nas duas primeiras oficinas, Richard leu duas palavras na revista que pegou na prateleira. Havia tempo que a coordenação vinha tentando junto do Richard a leitura de nomes de rua, mas ainda não havia conseguido. Na segunda oficina de leitura, no mesmo mês, ele mostrava o resultado do investimento feito. Leu mais três palavras da capa de uma das revistas. A partir daí, a bancada de mármore de nossa sala tornou-se uma banca de revistas.

O grupo de adolescentes que permaneceu foi aos poucos e a partir do que sugeríamos concordando em realizar atividades diferentes das atividades escolares, uma vez que, estava marcado para esse grupo o papel de estar o tempo todo na quadra. Hoje após leituras e discussão sobre espaços de construção das masculinidades vejo que o fato de terem sido freqüentadores assíduos da quadra da escola e o fato de gostarem de futebol deixou-lhes o estereótipo que manteve esses adolescentes, principalmente aqueles de sexo masculino, afastados do que lhes era necessário, a sala de aula.

⁵⁰ Sylvina Gvirtz fez um estudo abrangente sobre os cadernos de classe no livro *Do currículo prescrito ao currículo ensinado: um olhar sobre os cadernos de classe*. Editora EDUSF, 2006

Iniciamos na segunda quinzena de abril de 2005 uma parceria com o Centro Cultural do bairro; ofereceram-nos várias oficinas para as quais os adolescentes se inscreveram e acabamos por concretizar a oficina de *Teatro de bonecos* em função da carência material e financeira desse Centro de Cultura. Os desdobramentos das atividades dos adolescentes do grupo começam a surgir nesse momento. Estávamos no décimo terceiro encontro e o responsável pelo Centro Cultural, além de oferecer-nos o espaço físico nas terças-feiras, interessou-se pela proposta do projeto e das oficinas e convidou-nos a participar dos *Sarais de História Contada*, no último sábado do mês.

Durante as atividades de leitura da rua coordenávamos o que denominamos junto ao grupo de “a leitura do espaço urbano”: pichações, grafites, placas, letreiros, inscrições nos ônibus. Desde o vigésimo primeiro encontro, quando fazíamos a tentativa de ler as pichações, nos muros, percebi que Alex lia-as com facilidade. Lia todas as pichações que o grupo pedia. Os outros participantes se animavam e se aninhavam ao lado de Alex. Passaram a anotar cada uma das palavras identificadas por ele. Para isso, solicitavam a ajuda de Rose e a minha, escreviam o que era possível com o papel sustentado pelas mãos. Outras vezes, levamos uma caixa de giz branco, para que todos pudessem escrever no asfalto ou no passeio de uma rua lateral onde não havia trânsito intenso. A escrita espontânea, desses adolescentes, podia ser vista no contraste entre o asfalto preto e o giz branco.

Nas leituras da rua fui reconhecendo o Alex, que segundo os professores do terceiro ciclo “não lia e não escrevia”. Alex adolescente de dezessete anos – sairia do Ensino Fundamental no final do ano –, de fala mansa e arrastada, lia sim, mas no espaço urbano. Lia para mim, lia para o grupo, o que pedíamos e o que não pedíamos também. Seus olhos passavam ávidos pelas pichações e ele ensinava a mim e aos outros do grupo. Disse-lhe que jamais conseguira ler as pichações, e que só com muito esforço eu podia ler o grafite, mas que ele estava me alfabetizando na leitura de pichações. Eu repeti essa fala em vários encontros. Não é preciso dizer às pessoas com maior sensibilidade, que nesses momentos ele expressava contentamento. Enquanto no reconhecimento do espaço da rua eu chamava atenção de quem caminhava no asfalto, de quem descolava do grupo, Alex insistia comigo, sem paciência: “num vô te ensiná a lê mais não, esses menino fica só fazeno bagunça”. Ele parava com a leitura, mesmo que todos insistissem com ele; ainda assim, víamos Alex nervoso desaparecer morro abaixo. O fato é que Alex lia o que lhe convinha, gostava da escrita viva da rua, do grafite e da pichação.

A gestalt da escrita pode variar de um indivíduo para o outro. A leitura no papel, no livro, no quadro é uma ação distinta daquela leitura da rua; do muro pichado, grafitado, etc.

Como coordenadoras, víamos a necessidade de trabalhar com as questões internas de Alex, motivando e preparando-o para escrever; para ele a escrita era o grande desafio. Digo preparando-o para escrever, porque dias depois, durante identificação ecológica e ambiental do zoológico, após ter dito para o professor Leonardo que Alex lia, vi que ele cobrava do jovem a leitura de placas do lugar. Nesse dia, fez sua primeira tentativa de executar a tarefa de escrever. Ao lado do primeiro painel que pintamos sob as árvores do Zoológico, num pedaço grande de papelão Alex escreveu: “LENARDO” [Leonardo].

Existem situações em que, não necessariamente, precisamos cobrar-lhes a leitura; mas sim manter a postura de confiança e de atenção, como por exemplo, propor uma leitura de confirmação das placas ao Alex e acompanhá-lo para que a escrita padrão se concretizasse, o que seria mais viável.

Não sabíamos como incentivar uma escrita mais elaborada desses adolescentes que liam e não escreviam. Estavam nessa situação: Alex, Marli e Kaick. Eles escreviam quando ajudados. Kaick preocupava-se em pintar de várias cores o mesmo pedaço de papel craft, buscando uma “cor doida” acabava sempre cobrindo a pintura com a cor que absorvia todas as outras, o preto. Sua escrita limitava-se ao grafite do seu apelido: “TOCO”.

Alex estava se aproximando cada vez mais da coordenação, com quem construía uma identificação, a partir da leitura da pichação e do boneco que elaborava na oficina do Centro Cultural. Essa aproximação foi sendo gerada pela atividade inicial da Oficina de *Teatro de bonecos*. No momento anterior à prática dessa oficina, havíamos escrito a história dos bonecos para o teatro. Foi quando o texto falado por Alex, Luca, Richard, Luíza Brunet foi escrito por mim. Mais adiante, apresentarei o referido texto com as alterações propostas pelo grupo que permaneceu como sujeito da pesquisa.

O grupo modificou-se, após nosso décimo sétimo encontro. Suely, Mário, Raíssa, Paula, João, Leone irmão da Luíza Brunet, Dionísio primo de Indiara, Pedro César, cada um no seu tempo foi justificando a sua saída. Eneilson abandonou-nos no décimo oitavo encontro e retornou em outubro, quando o grupo tomou para si elementos da cultura juvenil. Tentamos resgatá-los, sem sucesso. Insistimos por três vezes no resgate de Luíza Brunet, que era chamada pelo grupo de “muié do P.C.”, o Pedro César, e no resgate de Leone. Dionísio primo da Indiara, Luíza Brunet e o irmão com, respectivamente, treze e quinze anos, não conheciam sequer as letras do alfabeto e não retornaram. Luíza Brunet justificou dizendo que não conseguia acordar cedo para vir aos encontros do grupo e seu irmão, o Leone, queria “só soltá papagaio na rua”. Ainda assim, enviamos-lhes cartões e esperamos pelas respostas.

Desde 2003, adolescentes que eram encaminhados para o *Projeto de Alfabetização Emergencial* apresentavam um intenso movimento de entrada e saída no primeiro semestre. Nesse grupo, dez participantes abandonaram após o vigésimo encontro. Justificaram o abandono com várias razões: distância a ser percorrida da casa ao local onde funcionava o reforço, perda do grupo de apoio por conta da opção que alguns faziam de não se cansarem em função do pequeno intervalo entre o funcionamento das oficinas e do horário de aula regular ou a não prioridade, naquele momento, daquilo que o grupo oferecia etc. De certa forma, podemos considerar a saída e o desligamento como evasão, uma vez que a proposta do projeto era o aumento do tempo de socialização dos adolescentes.

Ocultar o movimento do grupo consistiria um erro. Compreendo que nem o acerto, nem o equívoco podem ser ocultados num trabalho cujo objetivo é a reflexão da prática pedagógica, social e política da educação. A questão não passa por relatar uma prática, singularmente, ótima, mas passa sim, pelo modo de aprender coordenar a sala de aula, que concebida como um grupo funcione de modo cada vez mais coerente. Freire (1984) adverte que o caminho para que superemos as nossas fragilidades está não em escondê-las, mas em discuti-las em função do que elas significam “na realidade concreta em que se expressam”, assim como o caminho de confirmação “de nossas positivities”, ocorre que elas jamais deverão ser guardadas, avidamente, conosco (Freire, 1984, p. 150).

Os cartões que o grupo enviou para os ausentes, quem lhes ensinou a fazer foi o Wagner, num daqueles momentos em que ele estava “à-toa” e sugerimos, enquanto coordenação, que ele se ocupasse de uma atividade. “Posso ensinar pros menino um cartão que aprendi a fazer na Casa?” perguntou-nos Wagner. Ele se empenhou durante duas oficinas a ensinar os participantes a confeccionarem os cartões. Nesses dias, ele tornou-se o coordenador da atividade. A partir daí, estava sempre contando os acontecidos e se dispondo a ensinar o aprendido na casa Dom Bosco. Os cartões motivavam-lhes a escreverem, tarefa para a qual pediam ajuda da coordenação e daqueles mais avançados na escrita. Escreviam frases incentivando os faltosos para retornarem ao grupo. Era o uso social da escrita cuja função é interpessoal; quando a prática social constitui a linguagem é inevitável que a dimensão interpessoal, sentido afetivo, não se concretize na escrita.

Durante vinte e dois encontros, de março a maio, recebemos outros onze adolescentes, que abandonaram o grupo após ter participado de cinco encontros. Rose e eu tentamos resgatá-los de diversas formas: fomos visitá-los no horário regular de aula e pedimos às outras professoras, dos horários regulares, que lhes comunicassem da nossa espera. Nesse movimento, como coordenadoras do grupo de alfabetização, Rose e eu visitamos não só as

três escolas, mas também as famílias. Sem obter sucesso, desistimos das visitas. Foi quando percebemos que aqueles que estavam sempre presentes e eram assíduos, era o grupo fixo.

2ª fase: O grupo constrói regras e acontecem a cooperação e comunicação grupal⁵¹

Quero ficar, “preciso aprender a ler e a escrever”

Durante a oficina *Teatro de bonecos* o grupo começou a consolidar uma identidade. A dinâmica dessa oficina fundamentou-se na presença e na ajuda entre os adolescentes. Sob a coordenação do Centro Cultural, nós professores e a agente cultural éramos, ao mesmo tempo, participantes e colaboradores. Essas oficinas geraram uma nova forma de comunicação, num outro ambiente que não era a sala de aula, trouxeram a solidariedade, que muito colaborou para o enfrentamento do novo. O grupo vivenciou, ali, na dinâmica do *Rasgar papel*⁵² o momento importante de colocar em tamanhos diminutos de papel higiênico, sentimentos que lhes causavam aborrecimento, entristecimento e ou desgaste. Depois, na preparação do papel marchê, o colocar o papel higiênico rasgado para ser diluído na água de uma grande bacia fazia brotar o riso e o diálogo.

No salão do Centro Cultural, rasgamos um papel, colocamos de molho na água, ele se desmanchou e virou uma massa com a qual modelamos a cara dos bonecos. Nesse momento, precisamos da ajuda uns dos outros, precisamos das mãos dos outros: amarramos, costuramos e pintamos. Os adolescentes viveram momentos de encontro, longe dos cadernos, do quadro verde e da sala de aula. Aquela atividade facilitou o processo grupal. O afeto e as emoções surgiam e eram verbalizadas. A comunicação se instalava entre os adolescentes que confeccionavam os bonecos para representarem uma história que já estava produzida. As emoções reveladas por cada um dos adolescentes constituíam a energia do grupo. Foi uma

⁵¹ A cooperação implica em ajuda mútua e concretiza-se por meio do desempenho de diferentes papéis e funções pelos participantes. A flexibilização dos papéis é uma forma de articular as demandas do grupo e dos indivíduos, pois, pode surgir a competição. Ela busca a cooperação do grupo. Cooperar significa não discordar ou confrontar, mas atuar com cumplicidade ou com a não cumplicidade, quando se discorda. A cooperação e a comunicação formam uma rede que favorece a aprendizagem dos membros do grupo. (AFONSO, 2002, p.24).

⁵² Dinâmica para a qual é necessário um grande pedaço de papel. Esse papel é rasgado, num tamanho que depende do desejo do participante, no momento em que fala de seus sentimentos. O grupo de adolescentes rasgou pedaços do papel higiênico porque esse foi o papel usado na produção do papel marchê, com o qual, depois, modelamos o rosto dos bonecos.

fase do processo grupal no qual vimos acontecer a rede de transferência⁵³ – participantes com a coordenação – que deu a base afetiva para alguns participantes refletirem sobre si mesmos e deu a base para a coordenação pensar o processo de interação do grupo, levando em conta a relação do grupo com a tarefa.

Rose, habilidosa com a modelagem, esculpiu rapidamente um belo boneco. Sua destreza foi alvo de admiração e desejo. “Quero o meu boneco bonito igual o da Rose” sintetiza as falas de Aiana, Indiara, Marli. Daí o investimento delas na modelagem. Com a minha pessoa foi surgindo uma transferência que dizia da consciência racial se modificando. Esperavam de nós, coordenadoras, as instruções, mas permanecemos no papel de incentivadoras, porque víamos surgir ali o vínculo grupal.

A revelação da subjetividade dos participantes

Quando começamos a confecção do rosto do boneco, eu disse ao Alex que estava fazendo o rosto dele e que meu boneco teria seu nome. Ele não se manifestou verbalmente, mas sorriu. Quando terminei de fazer o nariz, concluía o rosto do boneco, Alex reagiu dizendo: “esse nariz tá muito feio, vô rancá”. Não deixei. Havia demorado muito tempo na modelagem do nariz e não estava disposta a pedir ajuda novamente. Como não me dispus a refazê-lo, diante da objeção, Alex arrancou o nariz do boneco bruscamente. Sem exaltar, pedi ajuda e refiz o nariz, sob o olhar atento do garoto que aceitou o segundo nariz, menos largo. Eu estava, então, esculpindo o Alex. Sugeri a ele que me esculpisse, ele aceitou. Foi o início de uma relação de cumplicidade. Nas terças-feiras que se seguiram, embora suas duas irmãs Maria e Aparecida tivessem abandonado as oficinas, Alex, que faltava todas as segundas, tornou-se freqüente até o encerramento do semestre. Ele comprovava que a construção do vínculo dos participantes do grupo com a coordenação é mediada por conflitos que são, principalmente, de ordem subjetiva. O vínculo é responsável pela subjetividade e nela ele imprime, pela linguagem e pelas normas, as marcas sociais.

Quando não podíamos comparecer ao futebol na quadra da Casa Dom Bosco, Lúcio brigava e atrapalhava o grupo em suas atividades. Esse adolescente assistia ao futebol, mas

⁵³

A rede de transferência acontece em função da relação entre os participantes. A coordenação precisa estar atenta para as relações que surgem nessa rede porque se tais relações constituírem um entrave ao andamento do grupo, elas deverão ser trabalhadas.

não jogava e, de fato, Rose e eu não compreendíamos a razão de sua agressividade. Quando perguntamos a Lúcio o que queria dizer com sua postura, ele assumiu: “Eu gosto, é bom ficar olhando os meninos da Casa do Bosco”. Ele revelava um interesse pelos meninos da Casa. Tivemos o cuidado de acompanhar o que Lúcio trazia sem, contudo, deixar que se tornasse alvo de crítica e deboche. Ele era mais assíduo que o Diogo.

A adolescência, fase de desenvolvimento humana natural e bastante complexa, foi preconceituosamente observada pela professora Mariana que, em tom de chacota, interpretou a boa acolhida do grupo à Bianca: “gambá cheira gambá”. Bianca, menina negra de 13 anos, estudante da Escola “Santa Edwiges”, chegou no dia 17 de maio, no vigésimo oitavo encontro. Estava na mesma situação de outros: lia, mas resistia à escrita. A Escola “Santa Edwiges” havia sido indicada pela Secretaria Municipal de Educação para constituir uma turma com alunos do projeto e negou ter estudantes com perfil para alfabetização, mas lá estudava a Bianca com dificuldades de escrita que listava, para mim, nomes de colegas que estavam em situação semelhante à sua. Ela passou a pedir licença à coordenação, para trazer à oficina de alfabetização seu amigo da Escola “Santa Edwiges” que queria participar do Projeto. “Ele “tá doido pra vim”, pediu pelo Marcinho, da “quinta série de menino atrasado.”

Bianca marcou nossos encontros trazendo seus desejos, suas fantasias e, notadamente, com seu sofrimento psicossocial, a negação de si. No seu primeiro encontro com o grupo, pediu para eu adotá-la. “Cheu ser sua filha, fessôra?”. Em nossos encontros na sala de aula, no Centro Cultural, Bianca dizia ser freqüentadora assídua de shopping center, compradora de todo o luxo possível: bolsas, celulares, sandálias, creme, etc. Kaick se mostrava impaciente com ela. “Essa menina é cheia de lero-lero, aposto que ela num tem nada disso que fala”. Bianca ia revelando ao grupo a representação de seu mundo interno, de quem desejava ser. No início, representou o papel de quem não tinha necessidade de comer o que a escola oferecia, levava a própria merenda e não se envolvia nas tarefas de leitura e escrita.

Certa vez, enquanto escreviam uma carta pedindo para visitarem o Parque das Águas – num movimento de escrita individual seguido da escrita coletiva, Bianca sentou-se do meu lado reivindicando atenção e falou de si: “Essa aula tá chata. Eu não gosto da aula com gente falando”. Estavam todos ocupados com a escrita da carta e Bianca e resistindo à tarefa da escrita. Eu ouvia silenciosamente. Bianca pediu-me “eu posso embora?” Não deixei. Sugeri-lhe que me ajudasse ou que se sentasse junto com uma outra pessoa para escrever; ela não quis. “Se ocês vê meu irmão, cês vão babar nele” acrescentou ela. Perguntei-lhe por que babaríamos com ele. “Porque ele é lorinho de olho azul. Ele é branquinho!”, respondeu ela. Ela viu que eu continuei acompanhando a escrita dos outros e insistiu no desejo de branquear-

se: “Minha tia vai fazer lente de contato verde pra mim”. Perguntei-lhe da utilidade que teriam as lentes de contato. “Tenho problema de vista” afirmou. E foi acrescentando sua riqueza: “Minha família tem seis pessoas. Meu quarto tem guarda roupas, cama embutida no guarda roupa, computador, telefone e banheiro. Eu troquei o note-book por um computador”. Quando o grupo percebeu que as histórias de Bianca não faziam sentido, passou a excluí-la. Ela começou a confidenciar para a coordenação: “eu não gosto da minha mãe de sangue. Ela não gosta de mim. Eu tenho um irmão gêmeo e ela preferiu ficar com ele que comigo. Meu pai morreu quando eu era neném. Fiquei internada um ano e meio e minha mãe de sangue não foi me visitar. Ela me abandonou no hospital, sozinha”.

Bianca me revelava todo seu sofrimento. Como eu desconhecia sua história, orientei-a para que ela própria buscasse com sua mãe biológica as razões que tivera para não visitá-la no hospital. O fato é que Bianca trazia fantasias, resistia à tarefa de escrita, fazia publicidade da riqueza não possuída. O que podíamos fazer como coordenação? Percebemos que o trabalho de escuta a ela precisava prolongar-se na sua relação com a sala de aula no horário da tarde. Decidimos que eu buscaria na sua escola de origem, um tutor que pudesse apoiá-la.

A dificuldade de aprendizagem não é apenas cognitiva, pode ter se originado do medo que envolve aspectos de ordem subjetiva e interação social. Esse medo pode ser tratado no grupo. A resistência à mudança, no caso de Bianca, provocava entraves afetivos, subjetivos à aprendizagem e à comunicação no grupo. Cabia à coordenação criar um ambiente para que os participantes sintam-se pertencentes a rede grupal, identifiquem-se, comuniquem-se e elaborem suas dificuldades (Pichon-Rivière, 2005, p. 134).

Descobri, mais tarde, dentre os professores do Projeto, uma ex-professora que me contou um pouco do que sabia da vida de Bianca e disse gostar muito dela. Pedi a essa professora, em nossos encontros de formação, que escrevesse pequenos bilhetes endereçados para ela; eu os entregava à Bianca, que recebia e gritava para que todos se afastassem. E, num canto da sala, punha-se a ler, silabicamente, com uma voz destinada apenas a si própria. Ela estava vivendo um processo de adoção complicado. Como filha adotiva de uma numerosa família pobre, dentre os dois irmãos adotivos ela era a menina adotiva negra. Bianca parecia sentir-se oprimida pela socialização familiar.

No mundo de opressão, o oprimido vive sua afetividade à flor da pele. A desvalorização afetiva sofrida na infância tem graves consequências. Ela mantém o indivíduo inseguro, tornando falsa a sua relação com os outros ou desperta no indivíduo o sentimento de descrença em si mesmo. O desvalorizado afetivamente é absorvido por “um sentimento

extremamente penoso e obsedante de exclusão. Ele sente como não pertencente a lugar nenhum ou sente que está sobrando em todos os lugares” (Fanon, 1983, p. 65; 74).

Em maio, antes das atividades do grupo, o professor Leonardo, responsável pela oficina de plantio da horta, veio contar, a Rose e a mim, da mudança de sua aluna no turno da tarde, participante do nosso grupo, a Indiara. “Indiara ontem recebeu outra ocorrência. Pela primeira vez, ela chorou ao assinar uma ocorrência. A participação dessa menina no projeto tá mudando a postura dela”. O professor Leonardo ressaltou que, toda semana, a Indiara assinava “uma ocorrência e saía rindo e mostrando a ocorrência como se fosse um troféu”. Como coordenadoras ficamos emocionadas ao ouvir o relato e reconhecimento vindo de um professor do 3º ciclo. E enquanto os participantes chegavam, Indiara disse que tinha uma coisa para contar. Pedimos que nos contasse na roda. Ela recusou-se. Foi no nosso vigésimo sétimo encontro, era o último encontro da semana, dia doze de maio, que iniciamos com a dinâmica da “batata quente”. O quê te fez feliz essa semana? Indiara contou-nos que assinara uma ocorrência e chorou muito porque, com a ocorrência, ficaria afastada da sala de aula no horário da tarde e ela achou ruim. Por que Indiara trazia para o grupo um acontecido que a fizera chorar como um acontecido feliz? Tudo indicava que adultos da sua socialização reconheceram a sua mudança e elogiaram-na. Não a ocorrência e, sim, o reconhecimento de que ela sentira por não participar das aulas, era a razão de sua felicidade. Indiara disse que ia mudar de vida e contou-nos de sua decisão: “eu aceitei Jesus, tô pensano em batizar.”

A escrita como possibilidade de revelação da subjetividade

Aos poucos, víamos o primeiro projeto do grupo se concretizar: nas manhãs de maio, quem usava o estacionamento podia ver a horta em formato de um “L” exibindo as alfaces, couve china, salsinha e cebolinha plantadas pelo grupo de adolescentes e professores das oficinas, que de março a maio se empenharam para que aquele espaço fosse aproveitado. A instituição que tanto nos rejeitava começou a perceber a existência de um projeto preocupado com “alunos difíceis”. Mas é preciso dizer, também, que essa percepção veio acompanhada do interesse nas doações de verdura para o almoço das professoras. Segundo informações dos professores Mariana e Leonardo, os professores do turno da tarde também estavam elogiando o trabalho dos adolescentes e estavam admirados de ver a qualidade da horta num terreno extremamente seco e cheio de formigas.

Richard chamava atenção. Ele com mais de 1m e 86, cabelos crespos, sem corte, de chinelos de dedos e uniforme desbotado, representava aquele a quem a escola considerava ter “problema de aprendizagem, porque não fala”. Foi a figura central nos cuidados com a horta. Diogo e Luca, seus vizinhos, tornaram-se seus colaboradores. O “mudo” do grupo, Richard, aquele que na fala de agentes administrativos da escola era “envergonhado” e “calado” começava, a partir das atividades na horta, a dialogar com instituição. Todos os dias, pela manhã, desde os dias de encontro do grupo até sábados, domingos e feriados ele pedia autorização ao pai, licença ao segurança da escola, com quem pegava as chaves do armário onde ficavam os equipamentos da horta e ia regar as verduras e tratar dos canteiros.

No vigésimo nono encontro, propusemos a atividade de etiquetagem/nomeação das hortaliças. Sabia o quanto aquela horta era importante para o Richard. Sonorizei do seu lado, sem silabar e ele escreveu algo que muito me emocionou, na verdade, foi o “AUFACE” mais lindo que já li e vinha junto com “COUVE e COUVE XINA”. Davidson não se engajava na tarefa de ler e escrever, de ajudar na horta, mas gostava de fotografia e registrou o momento importante de etiquetagem da horta. Num processo lento e subjetivo, cada um se apropriava da escrita que lhes surgia nas situações, envolvendo a leitura e a escrita presentes nos diferentes eventos de letramento.

Luca esteve ausente no mês de junho, durante duas semanas. Ele havia me mostrado onde a mãe trabalhava. Fui falar com ela na porta da Igreja Universal. “Luca tem comprometimento neurológico. Ele num aprende fácil não”, disse ela. Questionei isso e pedi a ela que acreditasse nele, um pouco mais. Pedi que enviasse o filho para as atividades do projeto. Expliquei-lhe a dinâmica das oficinas, falei da minha posição de alfabetizadora do grupo. Contei a ela sobre a horta, de como ela estava bonita, e ela manifestou desejo de conhecê-la. “Todo mundo no bairro tá falando dessa horta da escola”. No retorno de Luca ao grupo perguntamos porque estava faltando. “Se o projeto não é pra ensiná a lê e escrevê, ela vai me tirá” revelou-nos o filho, coisa que a mãe ocultara, mas o fato é que seu filho Luca retornou ao projeto.

Os traços fenotípicos pensados a partir de atividades do reconhecimento

Quando a nossa oficina de confecção de bonecos permitiu pintar a nossa produção, o Alex e eu quisemos pintar os rostos dos nossos bonecos, quisemos eu e Alex pintar com a

tinta que representasse a nossa pele. Entreguei a ele os bonecos que estávamos fazendo (e que nos representava: o dele a mim e o meu a ele) e pedi-lhe que pintasse ambos com a tinta da mesma cor. Alex pegou os bonecos e, com o sorriso de sempre, pintou-lhes com tinta preta. Aquele sorriso seria possível numa interação que não estivesse preocupada com a construção da auto-estima desse adolescente? Provavelmente não. Ele aceitava o boneco que eu fizera e podia e concordava em representar – como sua – a cor preta do boneco que trazia seu nome. Melhor ainda foi verificar que ele pintou, de fato, a boneca que representava a sua professora, com a mesma tinta. O professor Leonardo estava fotografando as oficinas no Centro Cultural. Alex pediu por três vezes “tira uma foto só comigo e minha professora?” Como foi o professor Leonardo que se dispôs a registrar a atividade com sua câmera, tiraríamos as “fotos com todos juntos” alegou ele. Como o pedido de Alex não foi atendido, ele isolou-se do grupo dizendo: “então num vô tirar foto nenhuma”.

Num dos encontros da terça-feira dei pela falta de um boneco. Pelo fato de o Centro Cultural ser um espaço público, questionei se alguém havia levado o boneco. Era o meu boneco, o “Alex”. A boneca feita pelo Alex estava na prateleira. Sentado no chão, Alex respondeu em voz alta “eu peguei eu... tô aqui ó” e apresentou-se ao grupo mostrando o boneco. Alex, adolescente negro a quem os colegas apelidavam de “Café”, estava assumindo como a imagem de si, um boneco negro. Embora, ele tivesse rejeitado o primeiro nariz do boneco, vi sua reação como início de um processo no qual ele se abria para a negritude.

Na oficina de bonecos, vimos surgir o conflito com os narizes, com os “beijos”, bem como com os cabelos. Intervínhamos todo o tempo utilizando e refletindo as expressões que eles verbalizavam. As expressões “cabelo duro”, “cabelo bom”, “cabelo liso” ou “cabelo de *bom bril*” tinham endereço certo. As muitas trancinhas que eu usava eram tocadas por eles; elas ilustraram, por muitas vezes, as explicações sobre a diferenciação biológica da pele, do cabelo, do nariz para adaptar-se ao clima quente. Quando eu não estava de tranças, Bianca repetia para o grupo “eu gosto mais da Denise quando ela tá usando cabelo de corda. Sem as trancinhas o cabelo dela é muito feio!”. E eu ouvia pacientemente. Ela sabia que minhas tranças não eram artificiais. Indiara, com seus cabelos claros, afirmava ser loira natural, colocou lã amarela na boneca que fazia, confirmando sua auto-identificação como menina branca. Era a branquitude aceita por Indiara em contraponto a negritude não aceita por Bianca, dito de outra forma: a “superioridade lado a lado com a inferioridade”. Fanon (1983, p. 44) afirma que o negro é escravo de sua inferioridade e o branco é escravo de sua superioridade e que ambos apresentam um comportamento neurótico.

Acolhemos no grupo mais três adolescentes da Casa Dom Bosco: o Júlio, o Roberto e o Felipe, alunos do noturno da Escola “Doralice”. Usei o verbo *acolher* para caracterizar o carinho com que o grupo recebia os adolescentes que percebiam ser excluídos, devido ao fato de serem pobres. Eles participaram de três encontros e desligaram-se da Casa. Júlio restabeleceu o vínculo com a rua e Roberto porque se reintegrou à família. A Casa Dom Bosco cedia-nos a quadra e, numa postura de troca, encaminhou-nos esses três adolescentes, porque consideravam e tornavam público para a hierarquia da instituição a mudança do comportamento de Wagner.

Durante as oficinas do Centro Cultural, Bianca começou sem concluir, pelo menos, três bonecos. Na confecção do terceiro boneco ela colocou Felipe e Julio, adolescentes da Casa Dom Bosco, para fazerem “um pouquim” para ela. Quando intervimos pedindo que trabalhasse na boneca ela respondeu: “eles fazem porque são meus empregados”. Auxiliada por eles, colocou lã branca e alongada no cabelo de sua boneca. Depois de eles terminarem, ela balançava o cabelo da boneca e dizia: “Ôia o cabelão da minha”. Investiu em sete dos encontros no Centro Cultural, convidando os adolescentes para a sua “festa de aniversário de quinze anos”, exceto aqueles a quem ela se referia como “estropício”, expressão copiada da novela das seis⁵⁴. Marli era “estropício”, mas era sua “mucama”, porque ela era a “sinhá”. Bianca não se engajava nas atividades. Sua fantasia era a sua defesa. Seu argumento e defesa mantinham uma intencionalidade. Ela tentou criar a imagem de ser uma pessoa de posses, para fazer jus ao lugar onde morava, por não ser a “favela” onde morava a maioria do grupo. Alimentava um ideal de ego de ser financeiramente bem sucedida, porque desejava sentir-se empoderada e branca.

Jurandir Freire Costa (1982, p. 104) ressalta que o negro que não se reconhece deseja encarnar o corpo e o ideal de Ego do sujeito branco e “recusa, nega, e anula a presença do corpo negro”; ou seja, ele aniquila a sua imagem de negro porque deseja ser branco.

A percepção do ambiente natural da cidade e a utilização do espaço cultural do bairro

A verba que a Secretaria encaminhava para o projeto pela Caixa Escolar não financiava a entrada a cinemas, teatros etc., era pequena. Então, o grupo optou por explorar os

espaços públicos e gratuitos dos parques, praças, áreas verdes e hortas. Essa opção fez surgir no grupo a vontade de “percepção do ambiente natural da cidade”. O ônibus passou a ser disponibilizado, uma vez por semana, para atividades de reconhecimento do espaço urbano. Ao longo do ano, com a ajuda do motorista, os adolescentes ganharam na formação de hábitos para o uso do transporte público. Rose e eu pudemos conhecer um maior número lugares ecológicos – a cidade possui 53 áreas verdes, incluindo-se aí, praças, jardins e reservas. E, distante da escola, os adolescentes cresceram não só como usuários, cidadãos, mas também como leitores e escritores do espaço de Belo Horizonte com suas letras vivas.

Paulo Freire, quando secretário de educação de São Paulo (1989-1991), destacou a importância de o professor conhecer não só o contorno social e econômico, mas também o contorno geográfico e ecológico do educando. Para ele algumas das incertezas da prática educativa podem ser evitadas se conhecemos o contorno geográfico e ecológico dos estudantes (Freire, 2001, p. 155). A coordenação conhecia a ausência da escrita no contorno geográfico da maioria do grupo. Assim, para a exploração de cada espaço urbano e ambiental da cidade sugeríamos um roteiro para a escrita e a leitura, marcando a metodologia do trabalho contemplada nos princípios norteadores do projeto político da Secretaria de Educação⁵⁵.

No Parque Lagoa do Nado, pedimos uma palavra que dissesse da forma como viam a lagoa e o verde que nos cercava. Depois, propusemos brincadeiras que sugeriam a classificação do que haviam visto como: o mais bonito, o mais estranho, o que não conheciam. A não resposta, a cabeça baixa, a fuga, a tentativa de expressão, o riso continuado e o silêncio incitaram-nos a provocá-los, sem verbalizar, a palavra. A arte traduziu a palavra e os sentimentos não ditos no mural de craft com 3X1 metros que pintamos em frente à lagoa. Os seguranças do parque nos chamaram atenção: primeiro pediram-nos que retirássemos dali com a nossa pintura porque ali era lugar onde as pessoas caminhavam e, depois, nos pediram que tirássemos os adolescentes do tronco da grande árvore que desce sobre a lagoa. Havíamos investido no proibido porque percebemos nele o prazer do grupo. Sabíamos da utilização do

⁵⁵ “[...] Dos princípios norteadores propostos pelo Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo: O aluno deve ser sujeito do processo e definirá o rumo do trabalho, na construção das regras de funcionamento da turma, no processo de registro e avaliação da experiência; -A leitura e a escrita como práticas culturais, criando situações reais de uso da escrita e leitura em sala de aula, ampliando assim as experiências de letramento dos educandos; -A aprendizagem deve ser significativa, para que realmente aconteça, o que exige uma postura de escuta em relação aos educandos, para encontrar um ponto de conexão entre o processo de ensinar e aprender; - Todo o processo de formação é diverso, o que exige esforço de transformar a diversidade em vantagens pedagógicas; -Atividades variadas e conectadas com o universo cultural dos educandos, elaborando projetos que envolvam temas e atividades próprias da juventude, principalmente no campo das artes; -A aprendizagem depende da qualidade das interações, o que significa construir um espaço rico de troca e de cooperação entre os educandos. (Belo Horizonte, SMED, citação de MARIANO; MORAES, 2006).

caminho. Vimos caminheiros desviando-se de nós, mas apostamos no prazer que os adolescentes demonstravam na pintura da beleza do lugar e escalada da grande árvore por cima da água. Consideramos o investimento coletivo dos adolescentes em ambas as atividades e decidimos que aqueles momentos não deviam ser interrompidos.

Kaick entrou mata adentro e foi seguido por Bianca. Depois de alguns minutos ela retornou nervosa com Kaick atrás “zuando” e mostrou-nos o jeans e o tênis sujo. Ela havia pisado em fezes que encontraram na mata, estava mal cheirosa, era perseguida por mosquitos, tornou-se, então, evitada por todos. E ainda que fizesse a doação, ninguém aceitou seu sanduíche de presunto “igual de gente rica”.

Enfrentamos no final desse encontro, no parque, o desafio de resolver uma briga que, de troca de xingamentos e apelidos acabou por desencadear a agressão física. Ainda que fosse um combinado de que não entrassem na mata, os adolescentes entraram. Tentamos buscá-los. Richard nos ajudava nessa tarefa. Kaick gritava com Richard, para que ele se afastasse dele e das meninas no centro da mata. Atirou uma pedra. Richard atirou a segunda pedra e feriu Kaick na perna. Richard ouviu muitos insultos e ficou exaltado. Na saída da mata agarrou Kaick e o sacudiu até esmagar sua “camiseta nova e de marca”. Kaick deu muitos socos em Richard, feriu-lhe o rosto, atingiu-lhe o olho direito e arranhou-lhe os braços que ficaram cobertos de sangue. Com muito esforço, separamos os dois. Kaick mostrava sua ira atirando-se contra Richard e gritando seguidamente: “isso não vai ficar assim, vou descontar”. Depois de muita conversa Kaick prometeu-me não fazer nada na minha frente, mas muito zangado me comunicou que eu não estaria por perto para proteger Richard com quem “numa esquina daquelas” ele “ia acertar contas”.

Rose e eu ficamos muito receosas, sabíamos pelos professores do terceiro ciclo, Leonardo e Mariana, de um suposto envolvimento de Kaick com traficantes do bairro. Receávamos uma vingança com possível utilização de arma. Kaick reivindicava outra camisa nova. E, de peito arranhado e sentindo-se mais agredido declarava: “vou te matar Richard”. Tentamos outra conversa individual, mas ele foi embora e virou a esquina, insatisfeito, sem dar o assunto por encerrado. Esse episódio foi avaliado no encontro seguinte quando definimos os combinados para melhor aproveitamento dos outros encontros, fora de sala. A concordância geral foi transformada em combinado a ser seguido: a coordenação “pede três vezes, quem desobedecer ficará de fora da próxima atividade”. Mas nenhum deles chegou a “ficar de fora” de sequer uma atividade.

No Parque das Águas, Kaick me perguntou: “cadê o professor Leonardo?” e criticou: “Ele é engraçado. Briga com a gente porque a gente falta nas oficinas, mais ele mesmo nunca

vem.” Sua crítica provocou olhares de concordância dos outros participantes. Kaick trazia um desconforto que era também o nosso, de Rose e meu e dizia respeito à postura do professor Leonardo frente às relações de gênero que significavam o cotidiano das outras atividades do grupo. Segundo esse professor, coríamos perigo conduzindo os(as) adolescentes para atividades fora do espaço escolar. Ele considerava uma “loucura” de professora primária as nossas investidas nas atividades de reconhecimento do espaço urbano.

Na composição dos encontros do grupo no mês de junho, vimos surgir outro Richard: silencioso, mas seguro de si, participava não mais cabisbaixo, mas sim olhando os outros de frente, mesmo com o olho direito roxo e o rosto arranhado. Porém, ficamos mais tranquilas quando no dia encerramento do semestre, início de julho, pudemos ver Kaick e Richard na quadra, juntos, praticando o chute a gol.

A Escola “Ana Terra” pediu-me que disponibilizasse duas vagas para alunos cuja “situação era de dá dó”. A escola encaminhou-nos Jorge Luiz e Wanderson. Um terceiro adolescente, o Carlos, acompanhou os dois, por conta própria. Com a chegada desses três, Thiago retomou a participação no grupo, abandonada desde abril. Companheiros de escola, de sala de aula e de bairro os três novos participantes foram imediatamente reconhecidos e acolhidos pelo grupo, eram da turma da Joseana. Ficava assim caracterizada a solidariedade e a identidade grupal, porque compartilhavam uma história de exclusão nos espaços em que circulavam.

Concluimos a confecção dos bonecos no final do primeiro semestre e agendamos um retorno, no segundo semestre, quando ocorreria a apresentação da peça do teatro de bonecos. Os adolescentes se comprometeram a apresentar a peça para os usuários do Centro Cultural. Tanto o grupo modificava suas relações no contato com as oportunidades oferecidas pelo Centro, como esse Centro modificava seus modos de trabalho, na geração de atividades para seus funcionários. A oficina de bonecos foi promovida, por influência do grupo, para os jovens da Casa Dom Bosco. Assim, o grupo passou a fazer uma interlocução entre as instituições: escola, Casa Dom Bosco e Centro Cultural pelos desdobramentos que se avolumaram ao longo do ano. Ainda que em pequeno número alguns participantes passaram a presenciar os *Sarais de história contada*, à luz de lampião, no jardim do Centro Cultural.

As ações do grupo, como a coleta do papel a ser reciclado, a doação das hortaliças para a merenda garantiram-lhes o poder de troca com a instituição que nos abrigava. Foi-lhes oferecido um almoço de encerramento do semestre, com balões e bolo de festa de aniversário. Havíamos combinado a comemoração dos “quinze” anos de Bianca, mas ela não apareceu. Ao som de raps escolhidos por Kaick, momentaneamente, o MC (mestre de cerimônias, rappers

que animam os bailes) tivemos a presença de convidados ex-participantes do grupo – com quem esperávamos rearticular um retorno – e da direção da escola. Todos os convidados levaram para casa alface e couve. O grupo que encerrou o semestre no quadragésimo nono encontro era formado por Alex, Aiana, Bianca, Carlos, Davidson, Diogo, Geiler, Indiara, Jorge Luiz, Joseana, Kaick, Lúcio, Luca, Marli, Thiago, Rafaela, Richard, Wagner, Wanderson e o estudante “da quinta série fraca da Escola ‘Santa Edwiges’”, amigo da Bianca, cuja participação ela havia acordado com a coordenação no semestre que se iniciaria, em agosto.

Realizamos até outubro, Rose e eu, reuniões do planejamento das oficinas do Projeto junto com os professores Leonardo e Mariana. Nessas reuniões reiterávamos o convite para esses docentes participarem das oficinas de alfabetização, assim como nós participávamos da oficina de horta. Mas ambos os docentes se limitaram a participar em poucos momentos, alguns deles, são relatados ao longo desse texto. No planejamento semestral a professora Mariana reconheceu, de modo franco, que havia a necessidade de trabalharmos a consciência negra e a sexualidade dos participantes das oficinas. Como coordenadoras, Rose e eu apoiamos, endossamos o desejo da professora de intervir nessa área. Sabemos da influência que a explicação das Ciências Biológicas tem sobre o adolescente quando lhes explica as diferenças fenotípicas. Mas a professora Mariana não se envolveu. Em novembro, Rose e eu constatamos que as reuniões de planejamento não atingiam os objetivos propostos e resolvemos investir o tempo, daquelas reuniões, no acompanhamento das oficinas coordenadas pelos adolescentes no Centro Cultural, aos sábados.

Os três anos em que fui professora do Projeto me fizeram constatar que as escolas dispostas a receber-nos concebiam o grupo de alfabetização como o lugar de segregação dos rejeitados, ou seja, para essas escolas o grupo era o lugar de quem estava com “problemas de disciplina e aprendizagem” e com os quais não conseguiam estabelecer um diálogo ou, por algum motivo, pareciam não desejar contribuir para que construíssem sua autonomia intelectual. Tal concepção era conservada até o momento em que prevalecia o descrédito. Quando o trabalho do grupo ganhava credibilidade, o grupo passava a ser o lugar da manutenção da *cara* institucional, aí, prevalecia a política da escola articulada, que nos encaminhava os meninos para quem a família pedia a inclusão por “não saber o que fazer com ele”. Para as famílias desesperadas, a escola apresentava o Projeto sem a preocupação de caracterizá-lo como o trabalho de um grupo. Daí o fato de termos, mães, avós, padres da Casa Dom Bosco, todos desejosos de verem seus “indisciplinados”, “desconcentrados”, “desobedientes”, “violentos” e “preguiçosos” entrando para o grupo e “mudando” como

Wagner. Enfim, o grupo da alfabetização se destinava àqueles com os quais a escola não sabia o que fazer ou com quem não queria se envolver.

Importava-me muito com aqueles, como, por exemplo, o Marcinho, que chegou por meio de convite dos colegas ou, como o Carlos, que chegou por conta própria. Esses tornavam-se os participantes mais desejosos do que o grupo oferecia. As indicações arbitrárias da Escola “Doralice” foram aceitas por nós até junho, porque aqueles assim indicados apareciam, mas como não lhes era uma demanda estar ali, eles acabavam abandonando o grupo. Assim, depois do movimento que caracterizava o grupo já constituído, seguindo a proposta do trabalho com grupo fixo não mais recebemos outros adolescentes. Então, começamos o mês de agosto com o grupo de pesquisa definido. Ainda assim, o professor Leonardo e a professora Mariana insistiram para que recebêssemos seus alunos, do segundo turno, que “agressivos e indisciplinados” precisavam daquela experiência que era construído ali. Não concordamos em recebê-los e planejamos outras estratégias para a inclusão desses estudantes “agressivos e indisciplinados”, não no grupo de alfabetização, mas em oficinas extras grupo. Nessas oficinas, esses estudantes atuavam junto com os adolescentes da oficina de alfabetização modificando o ambiente físico da escola: o pátio, o jardim, o bosque, a horta. O grupo demonstrando sua produtividade – “fertilidade” – concordou em trabalhar com estudantes do turno da tarde durante a oficina de grafite.

Das visitas às famílias, dos *Sarais de História Contada* no Centro Cultural os adolescentes manifestaram o interesse de ocupar o espaço público no qual, mais tarde, se colocaram como agentes culturais. Estavam eles(a): Alex, Bianca, Carlos, Jorge Luiz, Luca, Richard, Thiago, Wanderson e Wagner presentes nas oficinas de brincadeiras com as crianças usuárias do Centro Cultural, nas tardes de sábado. No movimento de participação e coordenação de brincadeiras víamos aqueles que participavam concretizando a *tarefa externa*⁵⁶. Tarefa e afeto são interdependentes e compõem a rede grupal. A tarefa é o momento em que o grupo rompe com a estereotipia, elabora a pré-tarefa e avança na

⁵⁶ Para AFONSO (2002, p. 22, 23) O grupo tem uma *tarefa externa* que é delimitada pelos objetivos que assumiu e uma *tarefa interna* que tem origem no seu racional e no emocional — refere-se à subjetividade dos participantes —, para que consiga manter-se como grupo de trabalho e venha realizar a *tarefa externa*. Ele vive em seu processo momentos como a *pré-tarefa*, *tarefa* e *projeto*. A *pré-tarefa* é o momento em que predominam mecanismos de dissociação cujo fim é a defesa dos sentimentos de culpa e ambivalência em relação à situação depressiva básica: dificuldades de tolerância, frustração e postergação. A *tarefa* é o momento em que o grupo já elaborou a *pré-tarefa* e rompe com a estereotipia e alcança maior operatividade. Uma vez alcançado o *projeto* o grupo vai não só tornando-se mais consciente e flexível na vivência de seus papéis, centrando na ruptura dos estereótipos mas também modificando os vínculos existentes dentro e fora dele. Para os adolescentes desse grupo podemos traduzir que a *tarefa externa* congregava objetivos como, por exemplo, aprender a ler e a escrever. E a *tarefa interna*, isto é, trabalhar em si mesmo, nas suas relações, tudo aquilo que pode estar atrapalhando ou que pode vir a ajudar na consecução de seus objetivos como, por exemplo, sua insegurança para aprender.

elaboração de seu objetivo. Foi o momento de sua maior operatividade e criatividade, quando pode realizar as tarefas que já eram propostas e outras novas que lhes surgiu nas investidas externas ao ambiente escolar. Foi quando o grupo alcançou o *projeto* e se tornou mais consciente de seus papéis e pode refletir a si mesmo. Após terem se sentido cidadãos usuários do Centro Cultural, eles promoveram outros desdobramentos de ações grupais. Do sentimento à ação, eles passaram a exercer a cidadania plena quando, convidados pelo diretor do Centro Cultural, iniciaram outras ações de execução. Antes, porém, precisamos entender como chegaram até aí.

Ao acompanhar o processo de construção da escrita desses adolescentes foi possível constatar que para eles, o exercício da cidadania antecede o processo de ler e escrever. Dizendo de outra forma, após terem sentido e agido como cidadãos é que se mobilizavam para a leitura e a escrita⁵⁷. Em sua experiência com ações de cidadania passavam a lidar com a falta da leitura e da escrita como instrumento de uso social. Diante dessa falta sentiam-se instigados a escrever e, evidentemente, a fortalecer a própria leitura. Pudemos comprovar essa afirmação acompanhando o processo vivido pelos adolescentes desse grupo – que representa uma turma dentre os mil adolescentes, com o mesmo perfil, que foram encaminhados para o Projeto Rede do Terceiro Ciclo no ano de 2005 –, ao envolverem-se, por exemplo, com as atividades do Centro Cultural.

O encontro com a imagem de pessoas negras no material da sala de aula

Recomeçamos no segundo semestre, com a participação de Davidson, Joseana, Marli, Richard e Wagner. Joseana sempre silenciosa e Marli sempre reclamando. Tivemos uma roda de sete, “bem apertadinha”; os participantes deram um abraço coletivo. Seguimos com a atividade de recorte. A bancada de mármore da sala trazia livros e revistas de vários estilos. Orientamos para que escolhessem uma revista e recortassem a foto de alguém com quem gostariam de se parecer e justificassem escolha. Bom acrescentar que havia dentre as revistas

⁵⁷ Essa conclusão é fruto da reflexão de docentes envolvidos no Projeto de Alfabetização (2003, 2004) e Projeto Rede do Terceiro Ciclo (2005) durante os encontros de formação no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

e catálogos fotos de pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos: indígenas, negros, brancos, asiáticos⁵⁸.

Wagner paginava uma revista e disse: “eu quero ser um homem de paz”. Ele olhava atentamente para uma foto e chamou-me. Sentei perto dele. Ele me mostrou a fotografia e perguntou-me: “quem é esse homem? Em preto e branco, a fotografia⁵⁹ era de Martin Luther King diante de um microfone e trazia uma reportagem cujo título, em letras grandes era: “MARTIN LUTHER KING, O GUERREIRO DA PAZ”. Eu fiquei, ali, do lado para ouvir Wagner perceber e propor, a partir de sua fala, outro movimento ao grupo. “Eu quero ser da paz”, repetiu. Ele havia encontrado Martin Luther King na revista e agora dizia que queria se parecer com ele. Wagner revelava seus dois desejos: ser negro e ser da paz. Sugeriu ao grupo que nos uníssemos em torno da mesa de Wagner e contei-lhes a história de Luther King, o líder religioso e sua luta pelo direito dos negros na diáspora norte americana. Wagner pediu que eu lesse a reportagem que ocupava duas páginas. Li alguns trechos. Era o momento de refletir como grupo sobre a resistência negra. Então o fizemos.

Foi agradável falar-lhes do sonho de Luther king! Aproveitei a oportunidade e mencionei outros nomes, de pessoas que construíram sua identidade negra a partir da luta pela libertação, da luta pela paz, através de organizações políticas como o grande herói do povo negro brasileiro Zumbi de Palmares, figuras internacionais da música como Bob Marley, da política e religião como o reverendo Luther King, Malcon X (Estados Unidos) e de escritores e poetas da literatura brasileira, no passado, como Lima Barreto e, na atualidade, como Conceição Evaristo. Pedi ao Wagner que não recortasse a foto, mas que a conservasse para mostrar para os outros que haviam faltado. Ele aceitou e escreveu com lápis de cor azul “Guerreiro da Paz, Martin Luther King.” Quanto aos outros participantes vimos que Joseana, com uma modelo branca, escreveu que queria ser de “CORPO BONITO E CABELO MAIS BONITO E OLHOS BONITO⁶⁰.” Quando indagada pela coordenação, não quis falar. Marli recortou uma modelo negra. Richard não conseguiu falar ou escrever sobre sua escolha, a foto de um Jesus crucificado. E Davidson recortou a foto de uma idosa num abraço de duas jovens que pareciam ser sua filha e sua neta. Ele pediu ajuda da Rose para escrever e nos dizer que “gostaria de uma família feliz.” Solidarizamos-nos com o apelo de Davidson, que devido a problemas neurológicos, falava palavras soltas, que precisávamos estabelecer a ligação para compreendê-lo. A escrita parecia-lhe impossível. Ele não queria escrever sozinho e não

⁵⁸ O mais importante veículo dessas imagens foi o álbum da *UNICEF* (Fundo das Nações Unidas para a Infância). São Paulo: Ática, 1995

⁵⁹ Revista Plenitude número 113. Ano 23. set. - 2004; p. 46 e 48.

⁶⁰ “corpo bonito e cabelo mais bonito e olhos bonitos”

tentava fazê-lo. Sabíamos do seu enfrentamento com o pai que não o aceitava e esperava que ele aprendesse ler e contar para ajudá-lo no trabalho de vendas e enquanto Davidson não aprendia, “sem paciência”, agredia-o.

As palavras saem da cabeça e “respiram” no painel, na parede e no tecido

Nessa segunda fase de nossos encontros, com exceção de Bianca, os outros traziam-nos, ainda que de modo atravessado, pedidos de escrita. Como deveríamos abordar a escrita dos adolescentes? Quando estavam dispostos, mas com medo ou inseguros sobre como escrever Rose e eu sugeríamos que o fizessem, do modo como estava em suas cabeças, sem se preocupar com o fato de estar certo ou o errado.

Sei por acúmulo de experiência que o “erro” cumpre com grande frequência a função de desestruturar quem busca cumprir a tarefa de escrever, dependendo muito da postura que a(o) professor(a) assume diante dele. No texto escrito quem escreve, expõe a si mesmo. Quando temos o texto escrito nas mãos, conotativamente falando, temos o sujeito que escreve nas mãos; daí, a partir da escrita, pode-se estabelecer um julgamento sobre o responsável por ela. A escrita conta com a interação face a face que se significa a partir da linguagem oral. Linguagem oral e linguagem escrita complementam-se, porém, o texto escrito é um material que permite maior exposição e julgamento; isolada a linguagem oral é mais fugaz, efêmera.

Rose e eu estávamos sempre prontas para ajudá-los a escrever, mesmo quando não solicitavam. Para Diogo, Joseana, Luca, Marli e Richard que apresentavam uma escrita num nível inicial e desistiam, com facilidade, íamos re combinando: escreva do jeito que está na sua cabeça. Com Lúcio, Thiago e Wanderson íamos, cuidadosamente, lembrando-lhes que as palavras precisam respirar e quando são escritas agarradas “sentem falta de ar e podem morrer”, logo, elas precisam ser escritas soltas umas das outras. Eles escreviam sem segmentação. Aceitávamos as palavras ou textos que escreviam sozinhos, sem reparos. Fazíamos as intervenções necessárias quando se tratava de carta, cartão ou dedicatória. Enfim, aceitávamos os escritos, traçados, desenhos, riscos, rabiscos e até mesmo fazerem “outra coisa”. Sabíamos, contudo, que precisávamos intensificar as atividades de escrita em nossos encontros, para que Jorge Luiz, Carlos, Thiago e Wanderson tivessem a oportunidade de um outro enfrentamento com a escrita.

Avaliamos que duas atividades se transformaram em projeto do grupo: a horta e o *Teatro de bonecos*. Porém, para o teatro precisávamos reescrever a peça. Precisávamos devolver no dia combinado (25/8/2005) a apresentação de teatro. Reli o texto que eu escrevera com Alex, Geiler, Luca, Luíza Brunet e Richard. Embora a Luíza tivesse abandonado o grupo, afixamos um grande craft na parede e retomamos a escrita com todos os presentes. Comecei como escriba. Entre sentados e deitados no chão, fui perguntando e registrando as frases. Eu registrei até a fala do Luca. Quando disse a eles que queria mudar de papel, pela primeira vez, novos escribas se ofereceram publicamente para escrever. Leiamos a frase escrita diante do nome de quem a escreveu:

Richard: PRA QUE TANTA ESCRITA NOS MUROS PORTÕES?

Alex: SÃO PICHACÕES.

Denise: EU NÃO SEI LER AS PICHACÕES. QUEM SABE?

Indiara: EU ACHO QUE SEI. QUEM SABE LER PICHACÃO?

Wagner: JÁ É.

Alex: ATI, EPN, EZN, EPS.

Todos: O QUE É ISSO?

Luca: SÃO AS TRIBOS URBANAS.

Paula⁶¹: VAMOS COLOCAR O CÉREBRO PARA FUNCIONAR?

Jorge Luiz: EU NÃO TÔ NEÇA ESTOREA⁶².

Diogo: VÁRIOS MUROS QUE EU VEJO TEM PICHACÃO.

Marli: PICHAR É UM ADO ATO FEIO.

Wanderson: TEM OU TRA A AOL ALTERNATIVA?⁶³

Leonardo (Jorge Luiz escreveu): QUE TAL O GRAFITE MOSADA?⁶⁴

Jorge Luiz: EU ACHO O GRAFITE UMA ARTE MAMHÃ.

Aiana: VAMOS FAZER UM GRAFITE?

Indiara: HÁ...UM GRAFITE NO MURO DA ESCOLA.

Mariana: É UMA BOA IDÉIA. QUANDO PODEMOS COMEÇAR?

Bianca: PODEMOS COMEÇAR NO SÁBADO, QUE NÃO TEM AULA.

Esse registro coletivo ocorreu quando introduzimos outras linguagens em nossas oficinas: a filmagem e a gravação. Colocávamos esses recursos de modo alternado nas mãos deles. Quando assistimos a estas imagens nos perguntamos enquanto coordenadoras: O que havia acontecido? Os resistentes, Alex, Bianca, Diogo, Marli, Luca, Jorge Luiz, Richard e Wagner, participaram do registro escrito. Porque se ofereceram a expor a própria escrita? Porque não agiam assim quando se tratava de escrever no caderno? Naquele momento o armário guardava cinquenta (54) e quatro cadernos para os vinte e um (21) estudantes, a maior parte deles, sem registros escritos. Como explicar isto?

⁶¹ Abandonou o grupo no primeiro semestre e nesse encontro, ela estava presente.

⁶² Eu não estou nessa estória,

⁶³ Tem outra alternativa?

⁶⁴ Que tal o grafite moçada?

Erik Erikson, psicanalista e antropólogo, afirmou, desde 1968, que adolescentes procuram oportunidades de sentirem-se livres para concordarem com o que devem fazer ou qual tarefa desempenhar. Eles rejeitam deveres e atividades forçadas que os exponha a situações desagradáveis, que os tornem vulneráveis à situações ridículas e situações em que se sintam desacreditados. Então, preferem agir de modo “imprudente”, pelo menos aos olhos dos mais velhos, do que serem obrigada a envolver-se em atividades que sejam julgadas indignas por si e por seus pares (Erikson, 1987, p. 129).

No momento seguinte, passamos para atividades relativas à oficina da horta, que contou com a participação do professor responsável pelo plantio que colocou a possibilidade de não mais comprarmos a semente das hortaliças a serem plantadas e apresentou o projeto de germinação das sementes. Atentas ao cumprimento dessa atividade, a escrita passou a ser de palavras relacionadas ao material que precisaríamos em seguida: semente, adubo, substrato, tela para sombra e lona plástica e o grupo discutiu sobre a continuidade das oficinas na horta.

Nas duas semanas que se seguiram nos ocupamos de nomear [e providenciar] as mudas que seriam utilizadas na jardinagem. Após muita discussão Richard verbalizou, timidamente, seu desejo “plantar rosa em volta da quadra⁶⁵”. Os outros sugeriram grafar, no jardim, as iniciais do nome da escola com as mudas das plantas ornamentais. As cartas com os pedidos escritos foram encaminhadas, por mim, à Fundação Zêo-Botânica. O valor social do letramento estava não só nos nomes das mudas e nas iniciais grafadas no jardim da escola, mas, principalmente, nas cartas escritas.

No dia quinquagésimo segundo encontro (9/8/2005), o Carlos, o Jorge Luiz, o Thiago e o Wanderson foram “convidados”, mais uma vez, pelo professor Leonardo a se retirarem da escola. Encarregávamos-nos, Rose e eu, de buscá-los de volta. Isso aconteceu por várias vezes. Thiago que abandonou o grupo no primeiro semestre, só retornou porque agora constituía par com Jorge, Carlos e Wanderson. Nas reuniões de planejamento pedíamos mais tolerância e aceitação ao que Jorge Luiz, Thiago, Leandro e Carlos traziam como demanda. Precisávamos aumentar nosso grau de tolerância e melhorar nossa leitura do que faziam, diziam ou traziam para as oficinas. Os quatro pareciam mais provocadores, por se vestirem de roupas muito pobres, mas estilizadas, de chinelos de dedos, com cabelos cujo estilo era mais arrojado do que os dos demais estudantes da Escola “Doralice”. A pobreza que caracterizava o visual e aparência física desses estudantes que ostentavam um visual distinto do habitual para o estudante dali, parecia ameaçar a segurança do grupo branco de docentes.

Num movimento externo ao do grupo eu buscava mais informações com as professoras do horário regular de aula, em especial, com aquelas se dispuseram contar a história desses adolescentes. Assim guiada pelas informações das entrevistadas, eu encontrava professoras que haviam estado com os (as) adolescentes no primeiro ciclo e com a disponibilidade e aceitação, eu agendava com elas, outras entrevistas. Dessa forma, algumas professoras da infância emitiram dados que colaboraram com nossas propostas de intervenção no processo de escrita do grupo.

A escrita vertical

Levamos as nossas dúvidas sobre o processo vivido por esse grupo, para a supervisão de grupo que recebíamos da professora Lúcia Afonso. Discutíamos durante a supervisão não só o medo, a rejeição como também resistência deles escreverem. Eles rejeitavam a posição normalizada da escrita na carteira com o caderno. Percebemos que havia uma necessidade de pensar na relação entre o estudante que lida com as letras, de modo ainda frágil e a professora. E nessa relação discutimos a formalidade freqüentemente existente entre a carteira e o caderno, ambos invariavelmente na posição horizontal. Surgiu da supervisão a sugestão de ampliarmos os espaços e adotarmos a posição vertical da escrita, como se fossem as letras vivas da rua, dos espaços urbanos.

A tarefa do quinquagésimo terceiro encontro consistia na escrita de uma carta para a qual pedimos emprestado à Escola “Ana Terra” dois cavaletes de pintura. Antes, porém, o professor Leonardo sugeriu aos adolescentes que desenhassem o que pensavam ser um cavalete. Wanderson desenhou um cavalete de oficina. “Cavalete” para Kaikc “é coisa de andaime de pintura”, Marcinho, o amigo de Bianca da “quinta série atrasada” e Wagner fizeram uma tentativa de desenhar, mas desistiram. Os outros não se arriscaram a desenhar ou dizer do que se tratava. O cavalete era representado com sendo um objeto evidentemente masculino, na medida em que nenhuma menina arriscou-se a identificar o objeto.

A Escola “Ana Terra” ofereceu-nos um cavalete de pintura e um flip chart⁶⁶. Outro cavalete de pintura foi doação para o grupo, feita pela Professora Lúcia Afonso. Com um flip chart e dois cavaletes, a sala de aula transformou-se, tornou-se num outro cenário. Era o nosso quinquagésimo encontro. O fato é que, começamos a constatar que os objetos que possibilitavam a escrita na posição vertical atendiam aos pedidos atravessados de escreverem, trazidos desde o início. A sala de aula cuja “cara” já era dos participantes, com cavaletes e flip chart, ganhou a postura deles. Eram adolescentes que não gostavam de sentar, não usavam o caderno, sentavam-se na roda após insistentes pedidos, gostavam de ouvir música de pé, sentavam-se na mesa e na bancada e enfim insistiam em ficar de pé e na posição mais elevada que aquela, culturalmente, imposta pela estrutura escolar. Se o grafite dos nomes, os painéis pintados afixados na parede davam à sala de aula “a cara do grupo”, agora, os cavaletes, o flip chart e o papel craft na parede davam à sala de aula a configuração correspondente a postura corporal dos adolescentes desse grupo. A posição vertical para a escrita marcava o ambiente da sala de aula. Eram diferenças que contribuíam dando sentido à identidade daquele grupo.

No quinquagésimo quarto encontro, depois de avaliarmos o trabalho do dia anterior, orientamos a escrita da carta para a Fundação Zôo-Botânica. Wagner e Richard escreveram no quadro, depois, no cavalete. O segundo buscou o cavalete para fazer o pedido das mudas. O primeiro, longe de pensar nas mudas, quis escrever, também no cavalete, mas sobre futebol. Ajudei-lhes enquanto Rose acompanhava o grupo de meninas que, centradas na escriba Indiara, no flip chart escreviam para a Fundação Zôo-Botânica. Textos com função social e variados fins surgiam na escrita vertical. De frente, nas laterais e nos fundos da sala de aula, a posição vertical da letra escrita, exibia os acertos e “erros” que, sem correção, revelavam os sujeitos e sua subjetividade. Kaick estava ansioso e falava ao grupo “vou fazê uma prova num emprego, se eu passá vou ganhá quatrocentos e cinquenta Real.” Lá nos fundos da sala a palavra gerada por Richard, “rosa”, tomava a forma de texto e transformava-se em planos para a jardinagem. No flip chart, Lúcio escreveu junto com Luca: “PROJETO DAS ROSAS.”

⁶⁶ **Flip chart** é um tipo de quadro, usado geralmente para exposições didática ou apresentações que ficam presas em um bloco de papel. A medida que a primeira página está cheia, o apresentador apenas vira a página (folha) sem perder o tempo apagando o quadro. O flip chart permite o arquivo do registro. O flip chart difere-se do cavalete. O **cavalete** é um suporte de tripé feito de madeira ou metal. Pode ser usado para trabalhos artísticos, para colocação de tela ou placa para pintura.

levá-lo ao tratamento psicológico porque ela vira “ele lendo alguma coisa” e eu era “a professora que ele mais gostava”.

“O tempo da equipe, dos professores e da agente cultural: até junho de 2005, era de três dias por semana e após agosto, de quatro dias por semana para atividades com os adolescentes com duração de quatro horas diárias e um dia de reunião, planejamento e registro ou encontro de formação da rede de professores⁶⁸”. Assim passamos a ter quatro encontros semanais. Foi uma resolução da Secretaria Municipal de Educação, que entendia ser *tempo suficiente* para que os professores do terceiro ciclo de formação entrassem em consonância com o trabalho da alfabetização e se integrassem às inovações propostas pelo projeto para trabalho com adolescentes cujo perfil era a defasagem cognitiva e a exclusão social. Embora, a prática na qual eu estava envolvida, tanto de ação quanto de formação, mostrasse-me o contrário, a administração achava que estávamos preparados. Eu compreendo que não se efetiva um projeto político em educação sem avaliação dos usuários: família, estudante, escola e professores, mas Secretaria não demandava uma avaliação coletiva dos usuários e estava convencida de que era suficiente o investimento feito até ali.

No difícil processo de incorporar o novo dia, a quarta-feira, somente as meninas Aiana, Bianca, Indiara, Marli e Rafaela participaram desse que foi o nosso sexagésimo encontro. Os outros haviam faltado. Como havíamos planejado em grupo, pintamos o tecido que iríamos utilizar para vestir os bonecos. Essa atividade permitiu-nos ver a primeira escrita de Bianca: “COMAMO CIDA⁶⁹”. Quando indagada por que amava Cida, sua mãe adotiva, ela respondeu, “não gosto da minha mãe verdadeira.” Rafaela escreveu também um recado para avó: “AMO MIA VÓ⁷⁰”. Sintonizada com o sentimento e a história de vida das companheiras Aiana pintou: “AMO MIA MÃE⁷¹”. A pintura, coordenada por Rose sempre, colocava essas jovens na situação de elaborar a expressão de seus pensamentos e sentimentos pessoais. No encontro seguinte, o tecido ficou em exposição sobre as carteiras e enquanto secava, foi objeto de leitura para outros participantes. O caderno não era lugar para expressarem esses sentimentos? Se lhes era difícil verbalizar, escrever era impossível.

Na concepção Vigotski, a escrita é uma forma de fala, porém, mais elaborada porque utiliza as estruturas superiores. Para Ong (1982) a escrita empodera aquele que a possui e dela faz uso – seja ele um indivíduo ou uma comunidade –, exercendo na utilização das suas

⁶⁸ Princípios do *Projeto Rede Ampliada do Terceiro Ciclo* (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte citado por MARIANO; MORAIS, 2006).

⁶⁹ “com amor, Cida.”

⁷⁰ “Amo minha avó.”

⁷¹ “Amo minha mãe.”

estruturas mentais mais abstratas. Ela é essencial para a realização das potencialidades interiores humanas mais complexas. Concebida enquanto técnica, a escrita não é um simples auxiliar externo porque, ela aumenta a condição de nossa consciência. Mais ainda quando ela afeta, de modo positivo, a palavra⁷². Em nossas explorações do espaço dos parques passamos a levar pranchetas de uso individual, o cavalete e às vezes o flip chart. Aquelas saídas garantiam a presença da maioria dos estudantes e isso possibilitava a exploração do ambiente natural da cidade acompanhada um roteiro de escrita individual e coletiva.

O aquecimento proposto para o quinquagésimo quinto encontro, dia onze de agosto de 2005, foi dar uma volta no Parque da Mantiqueira e retomar a roda com uma palavra ou frase que nomeassem o que viram. No cavalete que Richard carregou para o parque, Lúcio escreveu um texto sobre a natureza. Enquanto isso Bianca lia à medida que Lúcio registrava as palavras. “Filma eu leno fessora?” ela pediu-me e eu filmei. A leitura que ela fazia em voz alta, ajudava Lúcio fazer as correções ortográficas e completar as idéias que faltavam. A cooperação de Bianca favoreceu Lúcio na reescrita do que foi seu primeiro texto e dela a primeira leitura para o outro, sem objeção.

O caso de Bianca levou-me ao Conselho Tutelar. Tomei conhecimento por meio do diretor da sua escola, de professores e finalmente de sua conselheira que o seu processo de tutela e adoção transitava pelo Conselho havia onze anos. Segundo a conselheira sua mãe biológica, uma mulher negra e empregada doméstica era vista pela conselheira como impotente para ajudá-la. Ainda segundo a conselheira ela era, de fato, rejeitada pela mãe biológica e pelas mães adotivas. “Ela não tem referência de vida, de lugar para viver” afirmou a conselheira.

Num sábado de formação, junto com a acompanhante da escola, com quem eu já havia ido ao Conselho Tutelar, fomos falar com os professores de Bianca. Havíamos solicitado a presença da conselheira do Conselho Tutelar, que nos atendeu prontamente. Encontramos, aproximadamente, trinta professores reunidos. Fomos conversar sobre uma estudante, para quem eu fora pedir um tutor ou tutora e a escola acabou reunindo todos os professores do segundo e terceiro ciclo. Começamos a reunião expondo a razão que nos levara ali. A conselheira falou que via a Escola “Santa Edwiges” como a única referência na vida de Bianca. O corpo docente verbalizou o inconveniente que representava, para todos eles, manter a menina ali. De modo geral, os docentes assustaram-se quando eu afirmei que Bianca sabia ler. Eles(as) consideravam impossível. Incrédulas, algumas ex-professoras brancas, dos

⁷² ONG, W.J. *Orality and literacy*. The technologizing of the word. Londres, Meuthen, 1982, p.82. (citado por Kleiman, 2004, p.31)

primeiros anos escolares repetiam: “você falou que Bianca está lendo? ela lê?” A desconsideração, as críticas, as falas explícitas dos(as) professores(as), já mencionadas em sua história, comprovaram o desamor com que a tratavam. Percebi que, em relação à Bianca, tudo estava por fazer, e que esse tudo seria problema de qualquer um que se dispusesse a ajudá-la, menos da escola. No meio de três dezenas de professores, não encontramos um sequer que se dispusesse a acompanhar sua vida escolar. Era, de fato, muito triste! Saímos dali, desanimadas.

Dias depois, uma professora, disse-nos que tentaria acompanhar Bianca, mas que sabia que ia ser muito difícil. Hoje percebo que a expusemos muito mais do que ajudamos. Professoras e professores confirmaram a imagem da estudante deslocando-se entre a indisciplinada e a prostituta. Havíamos tocado num problema cuja solução era óbvia para o grupo de professores: o melhor pra Bianca era o melhor pra escola: a expulsão, porque ela fazia “da Escola ‘Santa Edwiges’ o banheiro da casa dela”⁷³. Em meus encontros de acompanhamento a ela e ao Marquinho, em dezembro, tomei conhecimento do consenso da direção da escola de que a solução para Bianca seria eu tomá-la como filha adotiva. Não só o transcurso da reunião, os encontros com a escola, mas também o discurso dos professores e professoras relativos à estudante expressavam o desejo de menosprezo a ela. Bianca era uma vítima da exclusão escolar.

No Parque Jacques Cousteau, caminhamos pela mata. A conversa acontecia nas paradas. Kaick queria vingar-se de Bianca e contou ao grupo que se encontrara com “ela pedindo um Real pro pessoal que tava nos barzinhos”. Todos chamaram Bianca de mentirosa e perguntaram-lhe pelo celular, lap top e pela lente de contato colorida. Ela aconchegou-se ao meu lado, como quem estivesse pedindo apoio. E eu a acolhi. Noutra parada, bem no alto do morro, Marli foi alvo de gozação porque disse: “té que enfim nosi chegemo no alto”. O riso foi geral e ela entristeceu-se. Pedi a ela que repetisse, mas ela não repetiu. Eu disse que “cheguemo”, “compremo”, “falemo” são falas nossas e precisam ser ditas, que não podemos deixar de falar o que sentimos ou pensamos e não falar é negar a nós mesmos. A leitura do pronome, “nós”, foi muito demorada para Marli, pelo fato de ela ter aprendido a falar “nosi”. Levei dias acompanhando-a na inscrição do muro: “é nós na fita”. Marli esforçava-se para cumprir a tarefa externa. Nas andanças pelo bairro, pelos parques, os papéis escritos que encontrava, no chão, no lixo, passaram a ser seu material de leitura. Às vezes ela ficava

sentada, sozinha, nos bancos dos parques absorvida pela leitura do material escrito que apanhava no chão.

A violência racial e de gênero, a violência lingüística e social vivida por esses adolescentes negros, pobres, de linguagem “não formal” surgiam em todos os nossos encontros. Tarefa cansativa, mas necessária é a de vigiar, de anotar a todo instante, para poder refletir num momento posterior, de atentar para todo o tipo de postura excludente, e com referência nelas, realizar intervenções orais e escritas. Só o olhar sensível e o comprometimento político com as questões sociais permitem o desvelamento de tais posturas.

Kaick contou-nos que fora reprovado no teste que fizera para o emprego. O grupo estava solidário com ele. Sua rotina passou a ser avisar-me, no início, que iria embora. Em um dos encontros, ele veio à porta dizer-me que não ficaria porque precisava levar um “menino da outra sala, pra casa”. Explicou-me que o menino havia levado uma ocorrência e estava suspenso. Então, Kaick estava “quebrano o galho da escola e ia levar o menino em casa”? Não aceitei a explicação da escola e tentei rever sua posição, mesmo sabendo que estava na contramão da proposta do grupo de alfabetização. Não havia tempo para refletirmos, pois o menino chorava na porta e Kaick, impaciente, queria sair. Rapidamente, convidei o menino para entrar e pedi que o recém reprovado pelo sistema de empregos da cidade que escrevesse um bilhete explicando as razões pelas quais sairia mais cedo. Ele gostou, pegou o caderno, o lápis e a borracha, depois de receber ajuda oral para escrever algumas palavras me entregou o bilhete que conferimos juntos. Em seguida, concordamos que ele saísse, mas estava muito feliz. Ele demorou porque, antes, precisou “mostrar pros menino a carta que escreveu”. E, de mãos dadas com o menino, saiu gingando o corpo rumo ao portão.

Junto com exemplares da revista Raça, na bancada de mármore, estava sempre a minha bolsa e a minha agenda. “Que agenda bonita professora!”, disse Aiana, pegando e olhando com admiração duas lindas mulheres negras, de cabelo estilizado, uma em trajes afros e a outra black power, que compunham a parte da frente e a traseira da agenda. Víamos nessa participante a percepção subjetiva do outro e a aceitação de si. Aiana e Marli haviam adotado as trancinhas buscando identificar-se comigo como coordenadora, logo, podíamos perceber, em ambas, o movimento da reflexão de si. A tarefa de construção de uma identidade negra positiva era um desejo sempre explícito no discurso e na postura da coordenação. Era a manifestação da transferência na relação de grupo, concretizada em função da percepção, por exemplo, do tom da pele e da textura do cabelo. Para Gayotto (2003), a sensação que se tem do outro pode se dar, por exemplo, em função da cor da pele, do timbre da voz que são

percepções subjetivas que temos do outro com quem nos encontramos. Em função dessas percepções sujeitos interagem e vivem o encontro com o outro, atuam com o outro.

Recebemos uma carta que foi colocada na roda. Os estudantes da turma de Venda Nova, participantes do mesmo projeto, queriam conhecer nossa horta. A carta passou por todos, mas poucos tentaram ler. Carlos, Davidson, Diogo, Joseane, Jorge Luiz, Luca, Lúcio, Marli, Thiago, Rafaela e Richard passaram-na rapidamente. Indiara tentou ler em voz alta, mas desistiu. Aiana leu em voz alta. Coletivamente, escreveram a resposta confirmando o dia da visita e, juntos, a enviamos por fax.

Durante o mês de agosto de 2005, Bianca foi alvo de rejeição. À medida que os outros participantes se envolviam com a escrita, ela continuava resistente. Sempre que era cobrada ela respondia “sou lady! Não vou fazê nada!” Quando pedíamos sua ajuda nas tarefas da horta dizia com convicção: “não vou mexer na terra, sou sinhá. Invés de me levar para mexer na terra cê devia me levar para fazer compras no shopping. Eu sou jovem”. Ao longo do mês de agosto perdeu a interlocução com o grupo. Ela não teve com quem falar; passou a falar em voz alta. “Que menina mais cheia de lero”, “ela é mentirosa” combatiam-na, sem paciência, Kaick, Marli e Aiana. Sem obter resultado, mudou a estratégia, abandonou a prancha no cabelo. E ela usou as trancinhas. Bianca usou, por algum tempo, o cabelo com trancinhas numa tentativa de criar uma disposição positiva com aquelas que este penteado tornara-se costume: Aiana, Marli, Joseana e eu.

No nosso quinquagésimo oitavo encontro (15/08/05) a turma do projeto de Venda Nova, veio conhecer a hora do grupo. Como foi um dia atípico ele correu por conta daquilo que os visitantes queriam fazer. Os adolescentes das duas turmas conversavam animadamente. A sedução entre os jovens de ambos os grupos foi inevitável. Indiara, Marli, Aiana e Bianca trocaram contatos, cochichos e risos. Víamos operando, um jogo de sedução entre os dois grupos. Terminada a visita, as meninas acusavam Bianca de “mentirosa”. Ela estava sentindo-se diminuída. Atira a primeira pedra na Bianca quem de nós nunca falou mentira, eu disse aos mais próximos. Aiana fingiu atirar a pedra, mas jogou a pedra no chão e sorriu. Depois de nos despedirmos, por ordens de Indiara, Aiana deu uma surra na Bianca e puxou-lhe pelas trancinhas. Elas foram separadas por uma comerciante do local. No encontro seguinte esse ocorrido foi notícia no grupo. Conversamos sobre o acontecido e refletimos sobre o cuidado de não deixar que sejamos usados por outras pessoas, mas foi difícil olhar para o grupo e verificar a ausência de Bianca e Indiara.

Para aproveitar melhor o dia de planejamento, fui visitar a famílias do Alex e da Indiara. Rose não participara do encontro, o professor Leonardo havia faltado. A professora

Mariana disse que não me acompanharia, pois via o pai de Alex como um “homem perigoso. Ele entrou na sala para bater na esposa, as professoras da escola tiveram que escondê-la pra ela não apanhar. Ele é conhecido como ‘neguinho da maçã’”. Eu já esperava o não envolvimento dessa docente e como eu não havia localizado a casa de Alex nas visitas anteriores, pedi ajuda para a disciplinária, que me atendeu meio insegura, ela estava com medo. Ela fez uma advertência: “todo mundo morre de medo do pai do Alex porque ele é traficante”. A história revelou-nos o lado social do pai de Alex, quem causava medo no grupo branco da escola.

A Dona Sandra, mãe do Alex, envergonhada, quis esconder-se. Ela olhou-me nos olhos todo o tempo e respondeu, monossilabicamente, o que eu lhe perguntei. Cobrei a presença do Alex que faltava há doze encontros. Quando lhe perguntei da razão que fizera Maria e Aparecida a abandonarem o projeto, foi o Alex que respondeu “elas num tão ino porque num tão aprendeno nada. Nem livro elas num traz pra lê”. Percebi que o filho era o porta-voz da autoridade paterna. “O Alex o pai deixa ir e nós não”, disseram as meninas. Dona Sandra pediu que eu voltasse para convencer o marido. De fato, os três não levavam, para casa, livros da oficina, mas a biblioteca emprestava-os, caso interessassem. O fato é que, porque o rapaz podia continuar freqüentando o grupo de alfabetização e as moças não? Expliquei para Dona Sandra a relação entre socialização, aprendizado e freqüência nas oficinas do Projeto. Levei as fotografias que tiramos pelos espaços da cidade e mostrei-lhe as filhas, o filho. Não só ela, mas as filhas também não reagiram, foi aí que percebi que elas poderiam estar sendo tratadas como mulheres predestinadas a terem o destino apontado pelos “homens da casa”. Despedi-me pedindo ao Alex que nos devolvesse, na segunda, as fotografias do grupo. “O quintal tá a maior baderna e eu preciso arrumar ele”, disse Alex, justificando, antecipadamente, mais uma ausência. Cumprir a tarefa doméstica era a condição para que participasse do grupo, então, ele faltaria pelo menos a mais alguns encontros; naquele momento ele começava a cavar um lago para seus oito patos nadarem.

Visitamos também a casa da Indiara cuja localização, eu já conhecia. Lá encontrei sua tia que acusou a irmã de irresponsável porque “não olha a Indiara direito e fica mandando a menina fazer outras coisas no horário de ir para a escola”. E que “Indiara deu para chegar duas horas da manhã, fingindo que vai pra igreja, fica do lado de fora e desaparece”. Ela estava certa de que “a menina ia dar em nada”.

Indiara comentou num dos momentos com o grupo, que estava sendo “ameaçada de morte pela ex-namorada” do traficante com quem estava “ficando” e deu-nos notícia de a

escola havia solicitado policiamento no horário de saída para dar-lhe segurança. Pedi-lhe que tomasse cuidado. “Não posso fazer nada”, afirmou Indiara, “eu não tenho culpa” se justificou.

As fotografias foram trazidas na semana seguinte, pela professora Mariana que disse tê-las “tomado” das irmãs de Alex, no turno da tarde. “Elas te deixaram o recado”, disse a docente, “de que o pai não as deixaria voltarem ao projeto para ficarem passeando”; concluiu Mariana, dando por encerrada a sua tarefa.

Em função do descrédito que a escola lhes atribui e que em geral é incorporado pelas famílias é sempre muito desgastante perceber a intensidade com que a violência simbólica e a violência de gênero impregnam as trajetórias de meninas pobres e negras. Essa é a condição essencial de seu “fracasso pessoal”. As meninas negras participantes desse e dos outros grupos que coordenei escreviam suas biografias, sobretudo na perspectiva da escola, para que continuassem a exercer o papel social de mulheres, negras e submissas. Depois das duas visitas, a disciplinária da escola que se dispusera a me acompanhar concluiu em tom reflexivo: “as professoras da Escola “Doralice” precisam sair, de lá de dentro, para saber um pouquinho sobre a vida dos alunos. Dá tristeza demais...”.

Docentes e escolas que se fecham em si, constroem uma percepção estanque e fragmentada do sujeito a que “atendem” e, conscientemente ou não, comprometem a efetivação de um trabalho educacional de qualidade. Será que a escuta da família representa-lhes um perigo? Ou têm receio de que o diálogo com os usuários da escola poderá revelar-lhes, entre outros aspectos preocupantes, a ineficiência do trabalho pedagógico desenvolvido por docentes e escolas na formação de estudantes pobres e negros? O fato é que a história da vida escolar de filhos de famílias pobres e negras, muitas vezes, escreve-se a partir da contribuição dos agentes pedagógicos para manter o *status quo*.

Nos encontros de agosto, tempo em que o Jorge Luiz, Thiago e Wanderson fugiam do encontro com o grupo para “furar” o horário e a fila da merenda, vivemos a tensão de tê-los cada vez, mais agressivos. Eram vizinhos, andavam sempre juntos e quando iniciavam o trabalho de escrita no grupo menor brigavam entre si, apelidavam e agrediam-se violentamente. Eles eram estimados, porque, cantavam durante nossas viagens de ônibus e, quando se comportavam de forma agressiva, estabeleciam uma desordem no grupo, desencadeada pela emoção e envolvimento dos participantes. Eles sentiam-se domesticados pelo horário da merenda; a agressividade fazia parte da expressão que encontravam para dizer que o investimento na escrita, lhes exigia muito. Vivendo em grupo, suas emoções eram usadas ora para a desestruturação, ora para a estruturação grupal. Só que o horário da merenda era uma norma, mas não lhes faltavam atitudes solidárias, atenção individual e tolerância e,

sobretudo, o afeto do grupo. O tempo traria o que lhes faltava. Para esse tipo de situação o papel da coordenação foi de não desistir de dialogar com eles, com o grupo. E também com a instituição, em especial, sobre as diretrizes do projeto⁷⁴.

Da escrita escolarizada à escrita cultural

No primeiro semestre desse ano, 2005, propusemos a escrita de palavras relativas aos sentimentos, aos desejos, por meio de textos coletivos, mas também a escrita dos nomes de lugares que exploramos ou planejávamos explorar e, em especial, a de seus nomes. Nesse processo eles utilizavam não o modo convencional, mas, sim, o grafite o que faziam com o pincel, com o giz colorido e com a tinta. Os chamados “exercícios escolarizados”⁷⁵ – fotocopiados ou mimeografados – quando propostos para os adolescentes desse grupo, criava uma situação de escrita para a qual eles não percebiam e não produziam sentido. Observei que após muito tempo de treino, eles já haviam normatizado e adequado tais exercícios ao seu nível de escrita. A norma era: copia-se de quem está à frente do processo de escrita e socializa-se a cópia feita. O resultado eram respostas impensadas, ainda que se diferenciavam no conteúdo e na forma. Eles se organizavam aos pares ou trios formando uma corrente que lhes permitia realizar o exercício. Exceto Bianca e Davidson, os outros não deixavam de fazer os ditos “exercícios escolarizados”. Fiquei apreensiva no início, porém, comecei a questionar o significado destes exercícios. Estariam os “exercícios escolarizados” cumprindo o papel de estimular o adolescente no que se refere ao seu poder de fazer, de trabalhar ou de discutir? Para muitos deles o “exercício escolarizado” concretizava a descrença no seu poder de fazer. Não quero, aqui, fazer apologia a não aplicação, em sala de aula, de exercício mimeografado ou fotocopiado. Parafraseando Paulo Freire (1981, p. 96), eu diria que “quando trabalhamos com o educando e não sobre o educando” precisamos questionar: -Que significados tem “uma ordem que lhe impomos e a que ele não adere, mas se acomoda”? Quem é o autor do “exercício escolarizado”? A escola possui algumas regularidades que se processam na expectativa da produção dos conhecimentos: o estudante escreve num caderno que, por sua

⁷⁴ “o dia-a-dia de cada grupo: organização de rotinas com os jovens: definição temática, regras, formas de organização, atividades; projetos de estudos e atividades diversificadas; excursões, exploração do espaço da cidade; *lanche, almoço e banho*.” - Ibid nota de rodapé de número 18

⁷⁵ Exercícios mimeografados ou fotocopiados aos quais as professoras do Projeto Emergencial de Alfabetização, em 2003, denominaram de “exercícios escolarizados.”

vez, será avaliado pela(o) outra(o) / professora(or); o(a) estudante fornece respostas ao que “outros(as)” lhe perguntam. “Exercícios escolarizados”, pretensamente, veiculam conteúdos contendo significados para quem o formulou e cuja forma pode se diferenciar quando, de modo autônomo, forem dirigidas pelo sujeito destinatário.

Com os estudantes em situação de defasagem na leitura e na escrita há que se trabalhar o novo, que provoque neles o “pensar autêntico”. Ao invés dos exercícios escolarizados o grupo obrigava a coordenação a construir um caminho para a escrita que ia dos muros ao painel, desse para o cavalete e desse para a folha de papel. Era um caminho para a escrita que pedia suportes materiais e posições que lhes mediassem o medo. Para os participantes dessa pesquisa foi preciso buscar novos encaminhamentos para velhas questões da prática da escrita. Prontas para (re)agir enquanto coordenadoras, Rose e eu fomos orientadas a sempre apostar na autonomia dos adolescentes – que comprovaram a afirmação de Afonso (2002, p. 22) de que o grupo é democrático em suas tarefas, origina suas próprias ações e pensamentos, em um princípio de autonomia – e, daí, nos engajamos na escrita de outros gênero textuais trazidos por eles, como veremos a seguir.

No nosso sexagésimo nono encontro (05/09/05) Carlos trouxe a música para o grupo, era o rap. “Me empresta seu gravador?”, pediu-me ele, “pra eu gravar uma coisa junto com Luca e Richard?”. Eles gravaram o rap que criaram na rua. Orientei ao Carlos que escrevesse sua fala cantada. Embora eu tenha chamado atenção deles do conteúdo machista da letra, incentivei-os a escrevê-la, porque essa era sua principal tarefa. Ele não quis arriscar-se. Preferiu ouvir e ditar para que eu escrevesse no flip chart. Assim, fizemos o registro do primeiro rap.

No final de agosto, Jorge Luiz tomou posse da escrita: pegou pincel, foi ao flip chart e começou a escrever o “RAPI D O PROGETO”. Dividíamos-nos, Rose e eu, na tarefa de silabar, sonorizar, de fazê-lo acreditar que era capaz de escrever. Tentávamos ajudá-lo a compreender que as palavras “respiram” para formar as frases, e a tarefa externa ia sendo cumprida por ele. Nessa atividade de escrita ele seduziu o Carlos, o Thiago, o Wanderson a assumirem, juntos, a tarefa de escreverem a letra. A oficina terminou com as meninas dançando rap. Passamos a arquivar cada escrito, uma vez que, o flip chart e o cavalete preservavam os registros que se acumulavam vertical e cronologicamente. No quadro verde, os registros são apagados...

Não reconhecemos Joseana respondendo à tarefa de escrever. Na entrevista com aquela que foi sua primeira professora, comentamos, ela e eu, que Joseana havia conseguido

escrever, atrás da foto, o equivalente a imagem “BIANCA PLATANO PÉ DECOVI⁷⁶”. Durante a entrevista com sua mãe, uma empregada doméstica e analfabeta, quando pensei que ela fosse concordar comigo de que a filha não escrevia, ela revelou à Rose e a mim, uma Joseana que em casa ficava “o dia inteirinho escreveno no caderno vermelho”. Pedi autorização e ela me emprestou o caderno, que eu pude ler e copiar. No encontro seguinte, contei a todo o grupo, que tínhamos, entre nós, uma grande poetiza, a Joseana quem concordou com um sorriso e baixou a cabeça. Ainda que fossem versos repetitivos e todos no imperativo, constatei que ela, no seu silêncio, apropriava-se da escrita. A escrita atrás da foto e o caderno de versos são eventos de letramento cuja função é social e cujo sentido é o uso da escrita como preservação da memória do grupo e a função afetiva, respectivamente.

A Telê⁷⁷: cooperação e operatividade no processo do grupo

Minha experiência com trabalho em grupo na utilização das oficinas com estudantes de diferentes idades, professores, educadores sociais, e adultos na militância social comprovaram-me que o reconhecimento de si como pessoa, para o sujeito negro, exige um trabalho persistente em dois níveis: valorização da própria história e elevação da auto-estima. Inicialmente, o grupo que participou dessa pesquisa foi dominado pela defesa, pela dispersão, pela fuga, pelo temor e pela protelação da tarefa de aceitar-se. Na medida em que a rede grupal acolheu os adolescentes e serviu-lhes de território de elaboração da angústia, do medo e da ansiedade, o grupo começou a romper com o negativismo e a estereotipia, assim, avançaram na tarefa e a coordenação começou a sistematizar o trabalho com a imagem positiva dos negros. O grupo vivia a disposição positiva entre os membros que favorecia as relações que percebiam e vinculavam-se aos processos de transferência criando a disposição para atuarem no coletivo, era a *telê*.

⁷⁶ “Bianca plantando um pé de couve.” – Para Kleiman (2004) escrever atrás das fotografias é um *evento de letramento*.

⁷⁷ A *tele* caracteriza-se pela disposição positiva ou negativa dos membros do grupo entre si. Ela está presente na relação do grupo enquanto percepção e vivência. Ela aumenta a disposição do grupo para colaborar mutuamente, podendo essa disposição ser positiva ou negativa. As percepções entre os participantes do grupo vinculam-se à uma rede de transferências. A transferência acontece numa rede de relações em que a atribuição de papéis ao outro, parte da expectativa inscrita na vida subjetiva do sujeito. (AFONSO, 2002, p.24,25).

Num dos últimos encontros de agosto de 2005, li a história – *A ovelha negra*⁷⁸ de Bernardo Aibê – e a partir da qual o grupo fez uma colagem. Dois encontros depois, 31 de agosto, da bancada de mármore existente na sala a Revista Raça⁷⁹ foi colocada na roda. Pedimos aos participantes que recortassem a fotografia da pessoa mais bonita da revista. A rejeição, a decepção, o silêncio e a hesitação marcaram essa (in)atividade de recorte. Alex paginou “num veno ninguém” na revista. Insistimos e ele rindo, perguntou se podia recortar “qualquer um”. Bianca disse que recortara uma forma “porque não tinha outro [a]” pessoa. Cobramos-lhe outra postura, ela encontrou um rapaz pardo e explicou: “porque ele é o mais bonito da revista”. Jorge Luiz recortou um “carinha que” estava “mexeno num disco de DJ [de] que gosto e acho interessante”. Carlos escolheu um “cantador de rap, racionais”. Wagner escolheu um “carinha que é DJ, tipo dança de rua. Ele fez uma dança de rua que eu gostei”. Joseana escolheu um rapaz pardo “porque não tinha outro”. Davidson escolheu um DJ porque “ele é muito chique”. Lúcio escolheu uma jovem porque “ela é mulhé né?”. O professor Leonardo participou e escolheu uma mulher negra de cabelos bem modelados, explicou sua escolha discursando sobre o papel da indústria cosmética brasileira que, atualmente, tenta atender ao consumidor, o (a) negro (a) brasileiro (a). As fotografias mostravam DJs, rappers, breakers, artistas e cantores de MPB, pardos e negros. Eles haviam montado um painel de pessoas negras muito lindas... Enfatizei.

Enquanto Bianca desinteressada aniquilava suas raízes “matando” seu pai biológico, mais uma vez, “hoje tá fazendo três meses e dez anos que o meu pai morreu”, Wagner e Lúcio em ações individuais, provocavam o grupo a pensar, utilizando atividades de letramento. Lúcio confeccionou um painel com várias fotos de pessoas negras e brancas e escreveu “TODAS AS RAÇAS” mostrou ao grupo e depois solicitou a sua saída para afixar o cartaz na porta da sala onde estudava à tarde. Wagner nomeou, com letras maiúsculas, o cartaz do grupo e afixou na parede da sala: “CORPO NEGRO CORPO LINDO, ROSTO NEGRO ROSTO LINDO”. Enfim, vimos a técnica operativa instrumentalizar o grupo que, homeopaticamente, assumia-se a olhar como belo, tanto o corpo como o negro.

Em nosso encontro, em 29 de agosto, o grupo de Thiago, Jorge Luiz, Wanderson e Carlos, contou-nos que tinham feito fizeram “um encontro” na casa da Rose que havia levado o gravador e organizado os quatro que gravaram dois raps. Eles vieram ao grupo na segunda-

⁷⁸ História de uma ovelha negra que não gostava de sua cor e queria ser branca; como não podia, sentia-se triste. Tudo para ela era muito difícil. Depois de amar e pensar em si, tornou-se uma ovelha feliz. Ela tomou consciência de sua negritude.

⁷⁹ Raça Brasil: oito anos de Edição. Número 78, 2004. Essa edição trouxe imagens dos “80 negros mais poderosos de todo o País.

feira com dois raps gravados e outros manuscritos pela Rose. Após a dinâmica *O que me une a esse grupo é*⁸⁰...” seguimos com a roda de conversa em que Jorge Luiz e Carlos ligaram o gravador e tomaram a frente do flip chart para escreverem o rap que eles gravaram na casa da Rose. “GOGA ESSA GUPETA FORA”⁸¹”, escreveu Jorge Luiz e logo apagou. Reanimei-o a continuar. Ele não quis. Disse-me que precisava gravar mais e depois escreveria. Pediu-me o gravador emprestado. Não emprestei, eu precisaria dele no final de semana, para gravar a história de Luca. Ele e o Carlos não aceitaram a justificativa e discutiram comigo; com raiva perguntaram: “Tá amarrano fessora?” Eu sabia que estava “amarrando”, mas precisava, de fato, do aparelho.

No dia seguinte, Wanderson e Jorge Luiz manifestaram-se. Sairíamos para explorar o espaço da cidade, o Parque Ursulina de Melo. Wanderson começou e Jorge Luiz concluiu a conversa registrada abaixo:

- Ô fessora, não vou no parque não. Eu vou sair desse Projeto.
- Por quê?
- Porque aqui a gente só fica passeano e eu não quero passear. Eu quero aprender a ler e a escrever.

Foi desanimador. Afinal, não estavam gostando de sair da sala? Mas eu não podia censurá-los? Precisei continuar tentando. A vida escolar já havia tirado deles o direito atrás do qual corriam, agora, com empenho e indignação.

- Você não quer ir conosco? Podemos escrever no parque. Incentivei pausadamente enquanto pensava.
- Como? Perguntaram.
- Sentados debaixo da árvore. Topa? Eles concordaram e eu continuei. Já sei. Cês querem aprender a escrever, para registrar seus RAPs, não é?
- É fessora, respondeu-me o Jorge Luis.
- Eles estão se apagando da sua memória, da memória do Wanderson, não é? O que você me disse é muito importante. Era tudo que eu precisava ouvir.
- Cê me ensina a conversar com as continhas também? Indagou Jorge Luiz.

Lá no Parque Ursulina de Melo, sentamos debaixo de um pé de goiaba. Enquanto todos exploravam o espaço da mata, Jorge Luiz, apoiado por uma prancheta, escreveu o

⁸⁰ A pergunta é passada ao grupo pela coordenação. Cada participante dirige uma frase dizendo ao grupo algo sobre si. Livro *Aprendendo a ser e a conviver* de Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro. São Paulo, FTD 1999, p.123)

⁸¹ “Joga essa chupeta fora.”

relatório daquele dia, “conversou com as continhas”. E descobriu seu sobrenome⁸².

18 ADOLESCENTES
+ 04 ADULTOS

22 PESSOAS

10 MENINOS

18
- 10 MENINOS

08 MENINAS?

SOMOS 10 MENINOS
8 MENINAS E QUATRO ADULTOS?

SAIMOS DA ESCOLA ÀS 8:10 H
CHEGAMOS NO PARQUE URSULINA DE MELO
ÀS 8:20 H. OUVIMOS O MEU RAP, VIMOS A NASCENTE
E CORREMOS PELA MATA. BRINQUEI NO PARQUINHO.
SÓ. E FIZ MEU RELATÓRIO.

1 DE SETEMBRO DE 2005
Jorge Luiz Moreira Coelho

Figura 37 – Relatório de Jorge Luiz – Escrita com intervenção oral. 01-09-05

O fato é que o próprio grupo sugeria e gerava ações modificadoras da sala de aula, das propostas de intervenção escrita. Eles se envolveram e demandavam um tempo e um lugar para os desdobramentos das ações que nasciam no grupo. Precisavam de um lugar e um tempo para efetivarem a tarefa de engajamento cultural. Essa demanda foi percebida pela coordenação. E o que fizemos?

⁸² “18 adolescentes + 4 adultos = 22 pessoas; 18-10 meninos = 08 meninas?; Somos 10 meninos, 8 meninas e quatro adultos? Saímos da escola às 8:10 h. Chegamos no Parque Ursulina de Melo às 8:20 h. Ouvimos meu RAP, vimos a nascente e corremos pela mata. Brinquei no Parquinho. Só. E fiz meu relatório. 1 de setembro de 2005. Jorge Luiz Moreira Coelho.

Comunicamos na reunião de coordenação das oficinas do Projeto que estaríamos ampliando a utilização do espaço do grupo para o Centro Cultural e no último sábado de agosto á tarde encontramos Luca, Jorge Luiz, Richard, Wanderson, Rose e eu no Centro Cultural para a oficina de Brincadeira. Dessa atividade foi surgindo um movimento organizado por Jorge Luiz e Wanderson de gravarem velhos raps. No final daquela tarde, com o Richard e Luca como auxiliares de gravação, foram gravados sete raps. Fiquei admirada com o Jorge Luiz e Wanderson. Esse cantava e aquele fazia o *beat Box*. Jorge Luiz fazia gestos muito ágeis de coordenação motora e dirigia o ritmo de Wanderson com uma das mãos. Lembrei-me de que a situação dele, segundo a Escola “Ana Terra” era “de dá dó”. Elogiei-os. Jorge Luiz ficou me olhando algum tempo e disse “lem casa num dá não, todo mundo me acha burro. Minha mãe me chama de burro e meus irmão tudo me chama de burro”. Ele tinha seis irmãos. Contrapus-me a ele dizendo que ele não era burro. E questionei-lhe se um burro conseguiria produzir rap tão bonitos como aqueles que estávamos ouvindo. Ele me olhou reticente e pediu sem jeito: “se eu te pedir uma coisa cê faz fessora?”. Insegura, respondi que sim. Ele continuou “dá pro cê ir lem casa, falá pra minha mãe que eu não sou burro?”. Mudei meus planos e subi os morros com Jorge Luiz e Wanderson.

A conversa com a mãe de Jorge Luiz, transformou-se na entrevista. Aquela oficina no Centro Cultural desdobrou-se em outras oficinas de rap. E daquela entrevista surgiram outras, eles mesmos passaram a agendar com suas mães, sempre aos finais de semana, porque estavam em casa e podiam me receber após as oficinas no de rap. Eles acabaram sugerindo o meu esquema de contato com suas famílias, que consistia em eles marcarem, quando se sentiam seguros, a minha visita, algumas vezes, acompanhada de Rose, às suas casas. No contato com as famílias, Rose e eu construímos um perfil mais concreto dessas famílias cujos filhos (as) atendíamos.

Os sentimentos a que estamos sujeitos como coordenação de um grupo

Convidamos o professor Leonardo e a professora Mariana, coordenadores da oficina de horta para participarem de nossa dinâmica da *batata quente*⁸³. Ela aceitou, ele ficou no canto da sala olhando. Nós acreditávamos que conseguiríamos seduzi-los a nos ajudar nas

⁸³ Elabora-se uma questão e escolhe-se um objeto, uma bola, por exemplo, que é jogada para cada uma das pessoas da roda, que deve responder a questão, imediatamente ao pegar na bola.

oficinas que o grupo queria realizar no Centro Cultural. A batata esquentava a mão dos participantes que deviam responder sobre suas alegrias. A professora Mariana tornou-se o centro da atenção dos adolescentes quando desabafou dizendo de sua angústia pela pressão que estavam sofrendo ela e o professor Leonardo. “Os professores da tarde estão cobrando, de nós”, disse a professora, “a melhora de comportamento dos alunos que já estiveram no projeto” e saíram. E com tristeza na voz, listou o nome de seus estudantes que haviam abandonado a oficina de alfabetização no primeiro semestre. “Reclamaram porque está difícil trabalhar na escola, todo dia, aqui, tem confusão e tem polícia”, acrescentou ela. Ouvimos como grupo. Esperávamos, Rose e eu, que os dois fossem além da queixa. Já os havíamos convidado-lhes para investirmos na busca de conhecer as famílias, participar dos Sarais de História e, agora, das Oficinas nas quais os participantes do grupo estariam à frente, no Centro Cultural. No momento em que expúnhamos a nossa idéia chegaram o Carlos, o Thiago da Mata, o Wanderson e o Jorge Luís com a fita de rap. Os dois últimos traziam a fita gravada no sábado, dentro do bolso. A fita já havia tornado notícia. Aiana chegou cantando e pedindo uma cópia. Elogiei-os dizendo que estivera no bairro, na rua deles, de onde saí contente por ver que as pessoas ouviam os rap que eles gravaram. relatei os elogios que a avó, os tios do Jorge e os amigos da rua fizeram acerca da música. Comentei que eles começavam a utilizar as ações que o próprio grupo criava, para produzir um material que podia transformar o seu ambiente cultural. Não só eles, mas também os outros que estavam no Centro Cultural passariam, a partir dali, a atuarem como agentes culturais do bairro.

Como coordenadoras do grupo, convidamos todos para ações de desdobramento dessa atividade. Refizemos o convite para a professora Mariana e ao professor Leonardo, mas eles não se mostraram interessados.

Seguindo a rotina planejada daquele dia, o grupo se organizou para escrever a carta solicitando à Fundação Zôo-Botânica uma visita monitorada. Já havíamos recebido as mudas e agora queríamos conhecer as estufas da Fundação e seu funcionamento. Queríamos também convidar os faltosos, portanto, um grupo se ocuparia da carta e outro dos convites.

Carlos, Jorge Luiz e Thiago da Mata começaram a brigar. Simultaneamente, Thiago e Jorge Luiz saíram da sala e avisando: “nós vão embora”. Rose e eu concordamos que fossem. Lá fora, antes de saírem da escola, foram impedidos pelo professor Leonardo e retornaram à porta da sala. Aquela situação nova permitiu a eles e a nós o reparo. Convidamos a ambos que retornassem ao grupo. Jorge Luis explicou que estava com fome e que queria merendar. Pedi-lhes que esperassem o encerramento da oficina, horário da merenda do grupo. Nesse retorno, Carlos entrou e no painel no fundo da sala pichou: “Tiago da Mata”. Thiago ficou nervoso e

chamou o Carlos de “pé seco”, depois, jogou-se para cima dele. Ficaram aos socos e pontapés, braçadas e pernadas. Rose encaminhou-se em direção a eles, mas pedi a ela que se afastasse e disse-lhes que continuassem brigando até vermos muito sangue, pois não entraríamos na deles. Pedi ao grupo uma bacia e eles pararam de brigar, sem entender, olharam-me. Arranhados, descompostos, pararam de brigar e perguntaram na mim, o que eu faria com a bacia. Descobrimos que briga derivou-se do ciúme que Thiago da Mata e Carlos sentiram da fita gravada. Ela havia sido o divertimento das pessoas do bairro no final de semana. Afinal, eles formavam o quarteto de MCs: MC Anson (Wanderson), MC Carlos, MC Lucão (Jorge Luiz) e MC Niel (Thiago). Faltou-nos força para continuar a intervindo, eles saíram novamente e, lá fora, corriam em volta da escola e, dessa vez, foram expulsos pelo professor Leonardo. Ao final do tempo de um encontro, o grupo que eu tanto amara no início, levou-me ao ódio.

Penso que seja natural que um(a) educador(a) sinta tais sentimentos diante das dificuldades, mas é preciso trabalhá-los. Eu precisei conversar com o grupo sobre o que senti. E falar ajudou-me e, assim, liberei-me para continuar a empreitada de investir na boa qualidade das nossas interações.

Qual era o papel dos adolescentes da “inclusão” no cenário da Escola “Doralice”?

No mês de agosto de 2005, saquearam uma mercearia próxima ao Centro Cultural. A vice-diretora da Escola “Doralice”, onde aconteciam nossos encontros, interrompeu nossas atividades para de pé, na porta da sala, advertir-me que tivesse cuidado com os meninos, pois eles “eram soltos demais e perigosos”. Solicitou que eu conversasse com os homens do grupo porque a faxineira da escola havia “visto meus alunos de uniforme, tentando saquear a mercearia quando um dos comerciantes fechou as portas, com medo das ameaças”. Ouvi atentamente e pedi-lhe que chamasse a delatora para identificar quem teria sido visto na investida contra a mercearia. A acusadora não apareceu. Estaria com medo de sustentar a notícia?

Num dos encontros, enquanto Jorge Luiz e Wanderson corriam em volta da escola, distribuímos para que o grupo cantasse a letra de um dos raps deles. O grupo empenhava-se nessa tarefa que ia da oralidade à escrita. A letra era rica em sons pertinentes ao

desenvolvimento da consciência fonológica⁸⁴. Eles cantavam o refrão *Iiiii fudeu, os gambé apareceu*, quando nós fomos interrompidos por uma professora de quem eu nunca ouvira a resposta aos meus cumprimentos. Ela bateu na porta e disse diante de todos que dois dos meus estudantes “estavam passeando em volta das salas de aula: um grandão de boné vermelho e outro magrinho do cabelo com topete.” Ela continuou dizendo: “eu guardei a bolsa e tranquei o armário, achei melhor vir te avisar, porque poderia sumir alguma coisa das outras pessoas”. As outras pessoas, certamente, seriam do seu grupo de pertença, o grupo branco. Depois, o estudante “grandão de boné vermelho” e outro, “magrinho do cabelo com topete” entraram. “Uai professora, essa é a letra da minha música” disse-me Jorge Luiz, que sorriu ao ler : Letra de MC Lucão.

Já estávamos em setembro e notamos que não ocorria a limpeza da sala que ocupávamos. A sala de aula do grupo estava sempre empoeirada. Não nos lembrávamos de tê-la encontrado, sequer varrida. Nós varriamos e passávamos o pano úmido até que no dia, dezesseis de setembro dia de planejamento, nós chamamos a faxineira responsável, pedimos a ela, pela segunda vez, que limpasse a sala. Ela argumentou que não limpava porque achava nossa sala “sala diferente”.

Pedimos à diretora da Escola “Doralice”, por três vezes, para negociar com as merendeiras que servissem alimento suficiente aos adolescentes. Eles recebiam a mesma quantidade das crianças de seis anos, da Educação Infantil. O pedido foi feito, mas a vasilha da merenda continuou sendo servida com pequenas doses.

Também não pudemos esquecer de que nas quintas feiras quando alguém do grupo, um participante, Rose ou eu pedia à vice-diretora a caixa de biscoito, de dois quilos, que era comprada com a verba que a Secretaria de Educação enviava para uso do projeto, ela demorava mais de 15 minutos para entregar-nos uma caixa. E sempre recomendava: “tragam a sobra de volta porque vocês estão gastando muito biscoito”. Nem ela, nem a diretora da escola nunca se preocuparam em saber o que comíamos nas saídas de reconhecimento do espaço da cidade. Comíamos biscoito sempre, sendo que o professor Leonardo doou os refrigerantes por três vezes e em agosto, introduzimos uma recipiente de quatro litros para suco, cujo conteúdo a coordenação e os adolescentes se revezavam para encher.

É fato que, aos poucos, os adolescentes foram conseguindo fazer a leitura do preconceito com que docentes os tratavam. Comentavam isso na roda. A Indiara contou ao grupo que o professor de Língua Portuguesa do turno da tarde, que era também professor do

Eneilson, do Wagner, do Kaick, e da Rafaela falou que “ia dar umas bombas e mandar os menino ruim em Português pra de manhã, pra uns professor que gosta de plantar horta”.

Com o professor Leonardo o responsável pela oficina de plantio da horta, tivemos uma ocorrência desagradável na segunda quinzena de setembro, que envolveu nossa parceria com a Fundação Zêro-Botânica. A Fundação enviou ao turno da tarde, um convite para que uma turma da escola presenciasse a inauguração de uma estufa de campo rupestre. O professor Leonardo e professora Mariana receberam o convite e decidiram que não levariam nenhum dos estudantes das oficinas de alfabetização e de horta. Ele justificou que, ambos, decidiram levar alunos da “sétima A, que por sinal não tinha nenhum menino do projeto”. Esse docente disse-me que não via relação entre as ações do grupo de alfabetização e o convite da Fundação. Discutimos acerca da significação das cartas com pedidos das mudas de plantas ornamentais, da solicitação das instruções para plantio do jardim e da horta e mais a visita monitorada que fizemos e que fora requerida pelos estudantes do grupo de alfabetização. Ele não considerava tal investimento e prática como sendo uma parceria? Rose e eu compreendíamos que sim. A palavra “parceria” foi usada comigo pela bióloga responsável pela Fundação durante uma de nossas agendas. Pedi ao professor que levasse pelo menos cinco representantes do grupo, mas ele alegou que a inauguração seria “no dia de aula na sétima A e não daria pra levar, sozinho, trinta e cinco alunos e que, além do mais, eles deveriam estar uniformizados”. Enfim, era mais uma vez, um docente não negro decidindo que meninos (as) pobres, negros (as), mal vestidos (as), não uniformizados(as) não seriam uma boa apresentação da escola. Mesmo tendo discutido a participação do grupo, o processo por ele vivido e os objetivos de inclusão propostos pelo Projeto, eles – Mariana e Leonardo – não mudaram de idéia e, cada vez que eu insistia, mais apresentavam defesas que evidenciavam uma prática discriminatória, de exclusão.

Minha hipótese era de que o professor Leonardo dispensava a Jorge Luiz, Thiago, Carlos e Wanderson um tratamento hostil, muito provavelmente devido ao fato desses adolescentes serem vistos tanto por ele como pelas outras docentes da Escola “Doralice” como “meninos de rua”. Esta representação negativa também se estendia às pessoas das oficinas – de alfabetização, de horta, grafite – e podia ser constatada no cotidiano pelo tratamento que recebíamos de agentes administrativos e docentes.

Então, os participantes do grupo perderiam a oportunidade de vivenciar a cidadania porque não usavam o uniforme? Será que representavam o papel de estranhos por que não compunham o cenário regular daquela escola? Uma sensação de impotência atingia, a mim e a Rose, quando percebíamos o descrédito na capacidade, a atribuição de estigmas direcionados

ao grupo da alfabetização. Esse descrédito pode ser constatado no mural pela fotografia que divulgava a participação da escola no citado evento da Fundação Zôo-Botânica, na inauguração da estufa de campo rupestre: o professor Leonardo e a vice- diretora, não com trinta e cinco, mas quinze alunos da “sétima A”, uniformizados, todos eles brancos. Esse evento foi notícia da primeira página do jornal oficial da prefeitura.

Quando o grupo doou, pela segunda vez, verduras para a merenda escolar, a merendeira veio à horta, com uma bacia para buscar alface, couve, cebolinha e salsinha disse para a Rose: “hoje o direito é dos meninos [do projeto] comer”. A fala sugeria que, para ela (e provavelmente para muitos outros) os estudantes não tinham o direito de comer. De certa forma isso “explicaria” a prática de servirem porções pequenas de merenda aos adolescentes do grupo e confirmava que seria difícil para a direção negociar o preparo de um café ou almoço para “aqueles meninos do projeto”. E quanto àquela demora para entregar-nos as caixas de biscoito? Tudo parecia fazer sentido...

Foi preciso que eu pensasse na relação de poder da branquitude para o ambiente em que o grupo vivia e, sobretudo, pensar nas razões que moviam professores brancos a tratarem estudantes negros com hostilidade. Que ideologia estaria embutida na relação do professor de estudantes pretos e brancos, quando opta por levar ao evento os estudantes brancos? A branquitude enquanto sinônimo de opressão e dominação traduz o medo de docentes brancos em dar visibilidade ao grupo de negros excluídos.

Vejamos o que mais a branquitude no contexto daquela escola apresentava: o guarda municipal, por conta própria, encaminhou três estudantes das oficinas ao Conselho Tutelar. O encaminhamento foi dirigido às mães do Diogo, do Davidson, do Luca e ao pai do Richard. Eram, exatamente, aqueles que com maior dificuldade de argumentação não podiam se defender. Esse fato aconteceu na ocasião em que a escola recebia intervenções diárias da polícia.

Em agosto, solicitei uma reunião com a instância superior, que só ocorreu em finais de outubro, quando os formadores do Departamento Regional de Educação pretendiam avaliar com os professores Leonardo e Mariana o engajamento das atividades de apoio ao grupo da alfabetização. Ainda, assim, no momento da reunião o primeiro saiu para o dentista e a segunda concordou com tudo que ouviu não se manifestou. Sabendo do trabalho de auto-estima que realizávamos, a Regional sugeriu à direção que financiasse uma oficina de *Beleza Negra*⁸⁵ para o grupo, que não aconteceu porque dependia do interesse pedagógico da direção

em aplicar a uma verba da caixa escolar ou do PAP – Projeto de Apoio Pedagógico –, mas pareceu-lhe não valer a pena.

Algumas escolas que receberam, em 2005, adolescentes do mesmo projeto serviam café, almoço e ofereciam o banho. Para o grupo de adolescentes dessa pesquisa, conseguimos que a Escola “Doralice” oferecesse, depois de muita negociação, já no mês de outubro, o café da manhã. Desde que me tornara professora deste projeto, aumentava em mim a certeza de que as escolas mais elitistas, por sinal as maiores, com uma melhor verba de PAP optavam por gastos com pintura e grades, mas não com o atendimento pedagógico. Elas reservam para adolescentes com a trajetória de exclusão, como os meninos do projeto, o que elas têm de pior: salas mal localizadas, armários danificados, material de péssima qualidade e o pior de todos esses inúmeros fatores – a descrença.

O processo de aprendizagem do grupo

A segunda-feira era, sem dúvida, o dia em que os conflitos vividos nos finais de semana desestabilizavam o grupo, então, procurávamos trazer uma boa dinâmica. Sentíamos os adolescentes mais agressivos, mais barulhentos, mais revoltados. Vivenciar a dinâmica de aquecimento nesse dia era imprescindível. O diálogo começava com o aquecimento. Um problema habitual é que repetíamos muito as dinâmicas. Daí termos pensado na roda de conversa com tarefas simples para provocar o diálogo o riso e, especialmente, que garantissem a circularidade da palavra.

Substituímos o futebol da terça-feira, primeiramente, pela *Oficina de Bonecos*, depois pela oficina de escrita no computador em nosso septuagésimo primeiro encontro. Oficializamos um horário de uso no Centro de Computação porque a supervisora e a diretora da Escola “Ana Terra” conheciam a proposta de trabalho do grupo e das oficinas de alfabetização. Essas aulas de digitação colaboraram para uma maior frequência da terça-feira. Encontrávamo-nos na porta da escola. Os professores Mariana e Leonardo resistiam em assistir aos adolescentes durante a escrita no micro. Demoravam chegar à escola e faziam repetidas advertências quanto aos perigos do bairro. Contavam-nos casos de assaltos e arrombamentos de carros ali ocorridos. Mas Rose moradora do bairro e eu, professora da escola local por 13 anos, éramos, pessoas da comunidade; a representação que esses professores faziam daquele lugar não era equivalente à que nós – Rose e eu – fazíamos.

Uma leitura que provavelmente explique a resistência dos professores Leonardo e Mariana à Escola “Ana Terra” onde estudavam Aiana, Carlos, Jorge Luiz, Joseana, Marli, Thiago e Wanderson é a de que se deve ao fato de ser aquela escola menos dotada de recursos financeiros e de espaço que aquela em que eles trabalhavam. Por certo, também complementada pelo fato de ser uma escola a receptora de todos os ditos “favelados” daquela região. A Escola “Ana Terra” apareceu nas entrevistas com as famílias da Escola “Doralice” como escola fraca e pouco conceituada, em função de receber os meninos mais pobres do lugar e, sobretudo, por pertencer ao universo geográfico mais próximo daquelas famílias. Talvez prevalecesse no imaginário das famílias da Escola “Doralice” o preconceito com o próprio lugar de moradia e, conseqüentemente, com a localização da Escola “Ana Terra”.

Com as aulas no micro íamos promovendo a interação entre estudantes de três escolas que vivenciaram um outro ambiente de recreio, de merenda de recepção tanto dos agentes administrativos como dos docentes. Quando chegávamos à Escola “Ana Terra” os agentes administrativos tratavam os adolescentes como efetivos usuários do Centro de Computação.

No dia 15 de setembro de 2005, a Rede Globo veio à escola e entrevistou pessoas que haviam se dedicado a participar ativamente de atividades ambientais e devido a participação acabaram percebidas pelo Projeto *Pampulha Viva*⁸⁶. Vieram à escola e produziram uma matéria de imagens da horta e entrevistaram uma adolescente do grupo, a Indiara. Esse ocorrido deu visibilidade ao nosso esforço de percepção do ambiente natural da cidade, foi extremamente significativo e colaborou para que investissem na atividade do dia da árvore, 21 de setembro, no Parque Lagoa do Nado.

Na primeira semana de setembro, no Parque da Matinha, na Cidade Nova, propusemos a atividade de troca, uma foto por um desenho. A atividade consistia na feitura de um auto-retrato deles em algum lugar do parque, que seria trocado por uma fotografia com a coordenação. Eles escolhiam quem os fotografaria e posavam. No encontro da semana seguinte, fizeram um porta-retratos cuja confecção fez com que todos ficassem além do horário. Jorge concluiu o porta-retratos que carregou, como um troféu, para sua mãe. Richard dedicou sua foto ao pai; Joseana dedicou a foto ao namorado; Aiana e Marli dedicaram suas fotos aos rapazes com quem estavam “só ficando.” Alex ficou nervoso quando viu que não tínhamos sua foto no parque, retirou do armário o caderno, pela primeira vez na sala de aula, tentou escrever. Seria uma dedicatória, mas ele que estava presente no parque, não cumpriu a tarefa do auto-retrato. Discutimos sobre a troca no grupo como necessária para que as

atividades se concretizassem. Ele ficou muito triste. O fato é que Alex estava deixando de participar das atividades.

Lúcio veio a esse encontro acompanhado pelo Miltinho e nos solicitou permissão para que o amigo pudesse participar. Ele dedicou sua fotografia a esse amigo. Na dedicatória e no momento em que ele ofereceu o porta-retrato ao amigo, todos nós compreendemos que ele gostava, de modo muito especial, do Miltinho. Vejamos a escrita da dedicatória⁸⁷ de Lúcio:

Figura 38 – Escrita de Lúcio. 19-09-05.

Depois dessa atividade, Luca nos pareceu mais feliz que nos outros encontros. Ele disse que a mãe, enviara-nos um presente. Pediu que déssemos as mãos e orou por nós.

⁸⁷ “19-09-05 Milton. Você é um melhor amigo que eu já tive na minha vida. Eu preciso de você e você precisa de mim!! Quando eu conheci você pensei que você era chato, mas quando eu comecei a brincar com você aí eu comecei a gostar de você. Você é legal. 34778446. Milton, sem você eu não consigo andar sozinho. Lembre-se de um coisa. 1 Deus está no seu Coração. Para Milton. De Lúcio. Você é legal”.

Agradecia a Deus pelo nosso “acompanhamento” e pelo que isso possibilitava a vida dele. Luca direcionava sua energia ao grupo por meio da coordenação.

No nosso septuagésimo quinto encontro, ainda em setembro, Bianca quis escrever uma dedicatória atrás da sua fotografia. Combinamos que após ela fazer sua dedicatória, nós faríamos a reescrita. Quando peguei no caderno de Bianca ela correu para a porta, chamei-a de volta. De lá, ela respondeu em alto tom de voz “eu quero tá bem longe quando cê tiver corrigino o que eu escrevi. Deve tá chei de erro.” De fato, acabei ficando com o caderno na mão, Bianca foi embora. E eu fiquei pensando no significado que ela atribuía ao ato de escrever. A escrita estaria associada às situações de sofrimento, de crítica e de exposição? Que outras situações levariam Bianca a fugir, continuamente, da escrita?

A rejeição à imagem do negro, na personagem do vídeo, podia ser confirmada, nesse nosso septuagésimo sétimo encontro ao assistirmos ao filme *Sirga, amigos para sempre*⁸⁸. Quando o menino africano, negro aparecia Jorge Luiz com desprezo dizia: “ele parece pavão”. Thiago gritava: “alá, o menino parece meu primo”, ou seja, ambos reconheciam a identidade negra no outro, mas não neles. Bianca pôs-se a rir inicialmente, depois a fingir que “dormia”, “acordava” pedindo para sair. Diferentemente, Aiana, Joseana, Luca, Richard assistiram até o final. Aiana pediu-me o filme emprestado, pois queria “levar para a professora de Geografia, passar para turma da tarde”.

A escola publicara um jornal destinado à comunidade, que continha fotografias e um texto sobre o trabalho do grupo com as oficinas. Retomamos a sala de aula para receber o Jornal que a direção da escola nos entregaria. Os professores Leonardo e Mariana sentaram-se conosco, na roda. Cerimoniosamente, a diretora da escola entrou e juntou-se ao grupo. Trazia vários jornais e disse que ela mesma queria entregá-los. Elogiou o grupo e as tarefas desenvolvidas. Disse-nos que o trabalho estava “tendo repercussão até na televisão com nossa artista dando entrevista” apontando para Indira. E completou:

“As oficinas de vocês apareceram para fora dos muros da escola. A gente vê o trabalho dentro da escola, com as intervenções que vocês têm feito como a horta e o jardim que vocês estão plantando. Quero parabenizar vocês os professores, está muito legal esse trabalho! Eu fico muito feliz de ter vocês aqui, eu sei que vocês iriam para outro lugar ((escola)) né? Vocês não vinham pra cá. Eu sempre gostei muito desse projeto e eu gostaria que vocês crescessem e chamassem outros colegas. Aqui está o jornalzinho falando do trabalho de vocês, falando sobre o que é o *Projeto Rede do Terceiro Ciclo*”.

Não preciso dizer da alegria que o grupo sentiu ao ter seu trabalho legitimado, pois elogiado pela diretora da escola e divulgado para a comunidade por meio de um jornal que trazia três grandes fotos dos adolescentes do grupo e um artigo de página inteira. Ainda com a diretora presente, o professor Leonardo fez um longo discurso e quando ela se retirou, ele saiu da roda e foi para a janela. No grupo passamos a avaliar o artigo e as fotos do jornal. Aiana se ofereceu para ler. Precisaríamos de tranquilidade e silêncio. A leitura de Aiana era lenta e ela precisava de nossa ajuda. O grupo ouvia a leitura enquanto o professor Leonardo, olhava pela janela. Ele estava encantado, fazendo comentários sobre a casa do “João de Barro” que identificara no alto de uma árvore, lá fora. Jorge Luiz, fora da roda, mexia nas revistas da sala foi olhar a casinha do “João de Barro”.

Era comum essa divisão de atividades no grupo, porém, dessa vez, nos surpreendemos. Rose e eu pedimos que Jorge Luiz e o professor Leonardo voltassem para a roda, mas eles não deram atenção. Outros meninos foram atrás de Jorge Luiz e do professor. Só as meninas, a professora Mariana, Rose e eu permanecemos na roda. Aiana, corajosamente solicitou: “ô gente vem pra roda! Ah! Não fessor vem pra roda, senão fica todo mundo na janela e não vai me escutar”. Aiana saíra de seu lugar de estudante negra e submissa. Ela recebeu o apoio das mulheres participantes da roda de conversa e reivindicou para si o direito de ser ouvida. Ela chamou a atenção dos colegas e do professor, convocando-os para a escuta... Afinal, cumprira a sua tarefa, tornara-se uma leitora.

Na exploração do Parque Alexander Brandt, propusemos a realização de uma “tempestade cerebral” lembrando o nome dos locais onde já havíamos estado. Em seguida à tempestade cerebral, veio a tentativa de escrita. Muitos se expuseram diante do grupo que sentado de frente ao flip chart assistia aos lapsos de memória, as tentativas de escreveram nomes como o do Parque Jacques Cousteau, que, aliás, fui ajudá-los, mas também não consegui escrever. Eles riram de mim e eu fiquei em dívida com a escrita.

A transferência entre coordenação e participantes do grupo

A transferência com Rose eram constante, principalmente em relação aos meninos que a chamavam de “gatinha”, “minha namorada” e “ptchulinha”. Das meninas, Rose, era a pessoa de confiança, a amiga. Quanto a mim, não só Bianca como também Lúcio e Jorge Luiz adotaram como mãe. Em alguns momentos dirigiam-se a minha pessoa chamando-me de

“mãe”. O Jorge Luiz me chamou “mãe” num dos momentos em que eu lhe cobrava a disciplina; Lúcio deixou de chamar-me de mãe quando lhe permiti que trouxesse, para visitar o grupo, o seu amigo Miltinho. De modo paciente, eu retomava com eles os papéis que representávamos como grupo.

Numa dessas retomadas, ainda em setembro, a Bianca fez-se, repetidamente, ouvida por todos: “Não gosto do meu pai, ele escondia comida da minha mãe debaixo da cama, batia nela. Ele dava mamadeira cheia de cachaça pra mim, quando eu era pequena”. Essa repetição traduzia seus pedidos de socorro. Nos meses que se seguiram, outubro e novembro, ela mudou seus costumes. Ela revelou que sentia “muita fome”, passou a comer a merenda servida pela escola, não mais se vestiu com uma “lady”, mas com roupas sujas e seus cabelos não tinham mais o visual de “prancha”, mas estavam sim, despenteados. Nem mesmo as trancinhas podiam ser vistas nos cabelos de Bianca.

Voltamos ao Parque Lagoa do Nado, no dia da árvore. A tarefa do momento era devolver ao ambiente natural o que de lá, haviam recebido. Depois, da dinâmica da *Foto imagem*⁸⁹ espalharam-se pelo parque. Alguns abraçaram a árvore colocando o ouvido encostado no tronco, outros se sentaram, outros de olhos fixos na copa, agradeceram a acolhida que tiveram no primeiro encontro naquele lugar. Em seguida, a fala da árvore foi transformada em escrita na folha presa na prancheta e longos textos foram produzidos.

O único que não produziu e rompeu com as regras de utilização do espaço do grupo no parque e dentro do ônibus foi o Lúcio. Conversamos com ele sobre as regras. Retomamos o significado da troca no grupo. Daí eu perguntei como ele ficaria se não dialogássemos com ele, como grupo e como coordenação, quando ele nos pedisse para trazer o Miltinho. Sem que eu tivesse colocado uma proibição, Lúcio sentiu-se limitado em seu desejo porque não aceitava ter um pedido negado. Ele me olhou com muita raiva e gritou para todos ouvirem: “já que eu não posso trazer o Tim (Miltinho) quando eu quiser, eu não venho mais. Enfia essas oficinas no...”.

No dia 26 de setembro de 2005, septuagésimo sétimo encontro, de início a dinâmica devia expressar sentimentos advindos dos fenômenos da natureza. Caíra uma tempestade devastadora. Era a ocasião de falar sobre a palavra no contexto da natureza. Árvores, folhas estavam espalhadas pelo chão. Dentro da sala havia um pouco dessa natureza despedaçada. Pedimos que os estudantes dissessem uma palavra sobre o que sentiram ou fizeram durante a

⁸⁹ Os coordenadores disponibilizam fotografias pertinentes ao tema do encontro. No chão, em círculo, as fotografias são passadas de mão e as pessoas conversam sobre elas. Utilizamos para desencadear a fala, uma foto do primeiro encontro que tivemos no mesmo Parque e correspondia à imagem dos adolescentes escalando a árvore de galhos retorcidos que compõe a frente da lagoa.

tempestade. “Medo”, “choro”, “pavor”, “nada”, “alegria”, “fui dormir” e “enrolei na coberta”. O céu estava azul, a brisa fresca e as plantas muito verdes. Conversamos sobre a natureza, e sobre a sua criação. Li a história *Que mundo maravilhoso*⁹⁰, de Julius Lester. A concretude literária de uma personagem literária, um Deus negro provocou zombaria, risos e espanto. “Mais Deus é branco. Ele não é preto” afirmou Luca, que é evangélico da Igreja Universal. Aos poucos, fui me fazendo ouvida e, pacientemente, numa atitude de valorização do conteúdo consegui dar continuidade à história até que os risos desaparecessem. Exploramos cada traço das personagens. Enfatizei a beleza e o arranjo dos cabelos afro, a cor das personagens e de suas roupas. Deixei que falassem de seus estranhamentos de suas rejeições. Os meninos identificaram-se com a expressão das personagens jovens. A possibilidade de conversar sobre o que viram e o que ouviram garantiu no final, a reflexão sobre o novo.

Fanon (1983, p. 45) analisou a reação de uma personagem negra em relação ao seu encontro com um Deus da sua cor, era inimaginável! “Não, de fato, o Deus bom e misericordioso não pode ser negro; é um Branco, de faces bem rosadas (...) Ser branco é como ser rico bonito e inteligente”. Percebemos, em nossos sujeitos, o encontro com o inesperado, o não visto, o nunca pensado que inicialmente lhes provocou o espanto e causou o deboche. O imaginário, no cotidiano, alimenta-se da imagem de um Deus cuja pele é branca, de cabelos lisos e, por certo, de olhos azuis. Foi difícil imaginarem que pudesse existir, um Deus negro e, sobretudo, um Deus sexuado.

Bom dizer que Diogo estava ausente dos nossos encontros. Dentre todos, ele era quem mais me preocupava quanto ao nível de escrita. Reforcei o convite para sua volta. Rose e eu procuramos a professora do turno da tarde, com as cartas e cartões escritos pelo grupo, pedimos-lhe que incentivasse Diogo a retomar as atividades das oficinas. Luca e Richard se responsabilizaram por trazê-lo de volta, pois eram vizinhos.

De outubro a início de novembro Kaick passou a participar somente em dias de exploração dos espaços da cidade. Toda segunda feira ele vinha até a porta avisar a coordenação do grupo que faltaria para jogar futebol, olhar o irmão mais jovem, ajudar algum vizinho, etc. Cada dia semana uma desculpa, mas, enquanto coordenação, o que nos ficou patente foi que ele queria manter o vínculo com o grupo.

O grupo seguiu executando planejamentos quinzenais. Planejamos ações na horta, no anfiteatro com o grafite, no jardim. Reativamos o projeto da camiseta. Elegeram um nome e a

camiseta preta e laranja ficou pronta. E o teatro com os bonecos? “Por que a gente não leva para o Centro Cultural para fazer oficinas de teatro com os meninos de lá?” sugeriu Geiler.

A avaliação das atividades era necessária porque desde os fins de setembro o projeto da horta estava escorando-se na pessoa do Richard. Desejoso do reconhecimento do grupo e da instituição ele se engajou nos cuidados da horta. Com isso, ele passou dias esquivando-se da escrita. Resolvemos a participação nas atividades das oficinas de plantio da horta e da oficina de grafite. Conversamos sobre a necessidade de ajudarmos o Richard. Escolheram onde queriam estar e combinamos que no dia seguinte, sem a dinâmica e a roda de conversa, às sete e meia da manhã, nos encontraríamos na horta e nos dividiríamos entre as duas oficinas. Passamos uma manhã ao som de música, em contato com a terra e a água. Rafaela havia retornado. Ela, Joseana, a professora Mariana e eu colhíamos as verduras a serem doadas para a merenda. Alex, Richard e Wagner com enxadas, afofavam a terra. Do outro lado podíamos ver Indiara, Davidson, Jorge Luiz, Wanderson e mais três alunos do turno da tarde, lixando a parede do anfiteatro, preparando-a para o grafite. Após lixarem o muro, os participantes das oficinas juntaram-se na horta. Indiara sentou no chão e disse: “tô tão feliz hoje”. Um dos meninos perguntou-lhe e ela respondeu que era porque estava “todo mundo junto trabaiano. Que bacana!” Assim, sem reclamar, Richard, que até tinha ciúmes da horta, podia dividir o trabalho com a enxada e passou a se dedicar mais às atividades de escrita.

De um grupo que não conseguia planejar, passou a ser um grupo que nos meses de setembro a dezembro, planejava não mais o dia, mas a quinzena de atividades. O planejamento era escrito no mural de azulejo de frente à sala. No momento da avaliação eles apagavam cada atividade cumprida e rearticulavam-se em torno daquelas que ainda não haviam sido cumpridas. Na verdade, surgiu o desejo de investirem nas oficinas e tarefas que se relacionavam com seus projetos de vida: a horta, a jardinagem, o grafite; e a coordenação investiu mais, aos sábados, em oficinas no Centro Cultural.

O banho com o coletivo de mulheres fez parte do planejamento da semana da criança, quando ficamos “o dia inteirinho no clube” como dizia a Aiana. Ela andava muito suja. A sujeira antiga acumulava em seus chinelos. As condições de higiene e o cheiro de Aiana eram, facilmente, percebidos desde que entrara para o Projeto, em 2003. Era muito difícil respirar perto dela! Na minha interação com ela enquanto, juntas, buscávamos os sons das letras para a escrita, seu cheiro incomodava, mas eu não desistia. Contudo, nenhuma uma vez sequer, cobreí dela um banho ou lhe ofereci sabonete e xampu. Aguardei um contexto favorável para lhe falar sobre o banho. No contexto, de pobreza em que ela vivia, por certo sem condições de comprar um sabonete, ao cobrar dela um banho, eu estaria agindo como as outras pessoas da

sua relação, logo, eu poderia perder a sua confiança. No clube, as seis meninas, eu e Rose tivemos o banho coletivo. Debaixo de grandes duchas, pudemos tomar banho e conversar sobre a necessidade da limpeza do corpo, do uso da água e sabão. Explicamos a elas como e porque lavar os pés, o cabelo, as axilas, a vagina, enfim, a importância da higiene com as partes íntimas. Falamos que sem a higiene, cheiramos mal e às vezes não sentimos porque nos acostumamos com o que para nós é cheiro, mas outros classificarão como odor, como “fedor”; assim, passarão a nos evitar. Daí as caçoadas, a zombaria que muitas vezes são direcionadas aos desavisados com a higiene corporal. Enfim, sabíamos Rose e eu da pequenez dessa intervenção que, descolada das condições sociais, não significava nada, mas o fizemos de forma indireta evitando o constrangimento. A diretividade traria sofrimento, em especial para Aiana, porque sua casa não tinha sequer um banheiro.

As múltiplas linguagens: - Que estratégias os adolescentes utilizavam para lidar com os recursos tecnológicos sem apropriação da escrita?

No septuagésimo nono encontro, Rafaela e eu estávamos diante do computador. Ela havia faltado a 25 encontros, proibida por sua avó que estava descrente do trabalho com as oficinas. Ela recebeu no celular, que havia ganhado da avó, uma mensagem de um rapaz com quem havia “ficado”. Rafaela não conseguiu entender, vi que ela lera poucas palavras. Ofereci ajuda para ler, insisti um pouco mais e ela aceitou minha ajuda: “As mais lindas coisas da vida não podem ser vistas e nem tocadas, mas sentidas pelo coração”. Juntas, no micro, separamos em sílabas algumas palavras da mensagem. Propus-lhe criarmos na tela uma outra mensagem que ela poderia encaminhar para o rapaz. Ela trazia o caderno impecavelmente bem copiado e colorido, mas se negava a escrever espontaneamente. Estimulei que escrevesse como estava em sua cabeça. Ela não quis. Sugeri-lhe que escrevesse outra mensagem utilizando as palavras daquela que recebera. Ela aceitou. Começamos eu e ela a primeira frase, a segunda frase, Rafaela escreveu: “O CORAÇÃO SENTE SE OS OLHOS VÊEM. SE TIVEGO TID ZEJO.”⁹¹

Ao lado de Rafaela, Carlos sentiu-se incentivado com a possibilidade de escrever como estava na sua cabeça. Escreveu para uma menina de quem gostava um telefone e uma

⁹¹ “O coração sente o que os olhos vêem. Se te vejo, te desejo”

mensagem: “91527457. EU TUTUBEIM A ADVINHA QUEM É SEU ADMIRADO SECRETO MEU AMOR SEU MAIOR PESADELO”.⁹²

As repetições adotadas por nós – Rose e eu – quando lhes ajudávamos com a escrita no papel, de que as palavras precisam respirar e que se ficassem agarradas morreriam, foram, facilmente, substituídas pelo recurso visível e facilitador da máquina, a barra de espaço. Daí a segmentação entre as palavras, ali, ter fluido melhor...

O Jorge Luiz, Thiago e Wanderson cuidavam de escrever as letras dos raps no computador porque isso dava ao escrito uma seriedade de um documento. Numa dessas oficinas a professora de infância do Wanderson e do Jorge Luiz, que declarou na entrevista a sua descrença na capacidade dos dois de aprenderem, quis ver seus ex-estudantes numa atividade escrita. Quando ela entrou na sala, tanto Jorge Luiz quanto Wanderson estavam diante do computador escrevendo a letra de um rap; ela leu o que eles escreveram e saiu da sala chorando.

A Câmera de Vídeo

Em alguns encontros trabalhamos a escrita da legenda da Câmera: power, off, stop, eject, pause, rec, gravação sp, slp, play. Rose transmitiu-lhes os conhecimentos de posição, tempo, enquadre e cenas de filmagem. Os outros conhecimentos foram adquiridos no uso da câmera no cotidiano das oficinas na sala de aula, na rua, nos parques e no Centro Cultural. É válido relatar, novamente, que para o registro dessas informações técnicas a maior parte deles investiu em aprender e a tentar escrever “do jeito que estava na cabeça”.

A fotografia: a câmera e as fotos

“Colocamos a câmera nas mãos” dos adolescentes e explicamos o modo de segurar, a escolha do melhor ângulo, a utilização do zoom, o uso do flash... E mesmo sabendo que muito material se perderia, confiamos nos fotógrafos. Combinávamos quantas fotos cada um teria direito e acompanhávamos seus movimentos quando éramos solicitadas. No dia a dia, controlávamos os recursos disponíveis e dividíamos a utilização da câmera fotográfica por

⁹²

“91527457 Ei! Tudo bem? Advinha quem é seu admirador secreto, meu amor? Seu maior pesadelo.”

todos. O registro atrás da fotografia e a própria fotografia como memória do vivido pelo grupo constituíam-se em significativos eventos de letramento. Expusemos as fotografias elaboradas em nossas oficinas, no pátio das escolas e no Centro Cultural em três momentos: 1) na semana da criança, em outubro; 2) na comemoração 20 de novembro, *Dia da Consciência Negra* e 3) no final do ano.

As fotografias tiradas na semana da criança ilustravam, para as escolas de origem dos participantes do grupo, de nossas atividades diárias. As fotografias, do *Dia da Consciência Negra*, foram mostradas num painel acompanhadas de frases que se referiam à tomada de consciência do grupo sobre a negritude. Através das fotos, no final do ano, agradecemos o espaço que ocupamos na Escola “Doralice” e agradecemos às pessoas administrativas e a uma professora que nos acolhera com respeito e com quem pudemos dialogar.

O gravador

De início, apenas eu utilizava o gravador para registrar os dados dessa pesquisa, depois, ele tornou-se um instrumento de uso coletivo. Todos os participantes manipulavam o gravador e tinham com ele momentos de intimidade. Ele passou três finais de semana com os adolescentes do rap. Richard, muito tímido, pediu para levá-lo num final de semana, após seu passeio na praia. Narrou toda a viagem, rememorou seu tempo de infância e devolveu-me na segunda-feira. Davidson utilizou o aparelho para gravar suas palavras. Ele se admirava com a voz no gravador. Jorge Luiz e Wanderson confirmaram a influência da representação da mídia e nas oficinas de rap, e gravaram para a “favela” onde morava um rap com muitos estereótipos. A gravação ouvida, posteriormente, permitiu-lhes a reflexão e numa outra letra, utilizando uma linguagem mais reflexiva que aquela da primeira, eles cantaram uma nova representação do bairro. O bairro de um lugar que “não dá mais pra morar” foi percebido por eles como um lugar com problemas, mas que oferecia um “grande lazer”.

A família entra na roda

Em outubro, quando o grupo sentiu a necessidade de avaliar as tarefas cumpridas, dizer das mudanças trazidas pela concretização do planejamento, agora quinzenal, passamos a convidar a família para participar das oficinas. Nesse momento do trabalho, Rose e eu já

havíamos feito contato com a maior parte das famílias. Nesses contatos reiterávamos o convite para que participassem. Na primeira atividade abrimos os trabalhos mostrando às famílias as imagens de vídeo que os filhos haviam produzido. Convidamos ao pai e a mãe, tia, avó, avô, os irmãos para assistirem. Com horários flexíveis facilitamos a participação das mães trabalhadoras. Mães, irmãs, irmãos que participaram envolveram-se nas dinâmicas, na roda de conversa e na atividade do dia. A participação da família ocorreu em dias de oficina com fotografia, pintura do *Panô da história de vida*⁹³ e mostra de vídeo.

Nesses momentos, evitamos falar muito e apresentamos uma mostra de vídeo das oficinas da horta, de grafite, as ações no Centro Cultural e, especialmente, das oficinas de nos momentos de alfabetização. Pedimos respostas às perguntas: O que pensam da escola de seu/sua filho/a? Que escola querem para ele/ela? Houve consenso entre as famílias de que “a escola precisa ensinar mais.” A mãe do Geiler, após ver o vídeo, disse que ela queria falar “tanta coisa, que achava melhor ficar calada”. Infelizmente tivemos apenas dois momentos de escuta a essa mãe. O diálogo com as mães e com três dos pais confirmou a nossa hipótese de que, quando conhece os objetivos pedagógicos, a família torna-se uma grande e poderosa aliada. Recebemos das famílias o principal apoio para que o grupo sustentasse sua proposta de oficinas, aos sábados, no Centro Cultural onde Wagner foi o responsável pelas oficinas de Ritmo e de Confeção de Cartão de Natal; Jorge Luiz e Wanderson pela oficina de rap. As oficinas foram, continuamente, oferecidas aos sábados, mesmo quando Rose e eu não podíamos acompanhá-los. Essas tarefas sócio-culturais foram cumpridas porque pudemos contar com a permissão das famílias que compreendiam a participação dos filhos, como cidadãos ativos do bairro.

A essas oficinas se agregavam adolescentes, crianças e até adultos. Um dos adolescentes, com história de defasagem e exclusão escolar que participou ativamente das oficinas de rap e ritmo foi o Norberto. Chamado pelo grupo de “Neguinho”, ele foi convidado pelos participantes do grupo que pertenciam à Escola “Ana Terra” de onde recebemos sete participantes. Essa escola não encaminhou o Norberto para o Projeto, porque ele, um adolescente negro e sem teto, “tinha fortes ligações com o tráfico de drogas”. Ademais, questionada, a escola alegara que, com ele, “o diálogo era difícil”.

⁹³ A oficina do *Panô da história de vida*, foi construída pela professora Paula, sujeito da pesquisa-ação que realizei no mestrado em 2003. A oficina relaciona-se à leitura do livro de literatura *Bruna e a galinha d'angola* de Gercilga de Almeida.

As formas textuais que desafiaram a coordenação do grupo

Nos encontros de terça-feira, de setembro a dezembro, depois de terem colocado o futebol num segundo plano, Rose e eu assistíamos a produção dos adolescentes na oficina de escrita no computador. Num deles, Jorge Luiz enfiou-se atrás do armário não querendo “escrevê mais não” e acusando-nos de não ajudá-lo com a letra de um dos seus rap. A escrita informatizada atraía todos a participarem da oficina naquele dia, mas o número de participantes dificultava a nossa atenção. De fato, falhávamos como coordenação quando dispúnhamos de um grande recurso, mas era muito difícil assistir-lhes na escrita ortográfica, técnica e emocionalmente. Alex, por exemplo, de pé “zoando” não queria escrever, queria “jogá joguinho.” Ficou debochando de Richard que, diante do teclado, arriscava-se sozinho na copia de um escrito, *Pecado* de Clarice Lispector. Sugerí ao Alex que ao invés de debochar, colaborasse com Richard. Ele tentou, num outro computador, escrever sozinho e percebeu que era mais difícil do que pensava. Sem concluir a escrita, saiu da sala denunciando, em tom arrogante, a negligência da coordenação. O fato é que Alex negava-se a mudar, resistia em escrever. E com medo de atacar o problema, permaneceu na posição de defesa por muito tempo. Agora, ele que lia palavras, a pichação da rua e frases mais simples, no final de setembro, passou a esforçar-se para digitar no computador. Escrever sozinho causava-lhe sofrimento. Ele precisava de tempo e atenção especiais.

No encontro do Parque Alexander Brandt, os pincéis que levamos foram utilizados para pichar o banheiro masculino. O segurança do parque notificou-nos e pediu-nos que resolvêssemos o problema. Fizemos uma assembléia, ali no parque, onde todos sugeriam soluções. O professor Leonardo queria descobrir e punir um culpado. Rose e eu propusemos resolver a situação no coletivo. Depois de uma longa conversa prevaleceu esse encaminhamento e todos os meninos foram lavar os azulejos da parede do banheiro.

Na semana que iniciamos as oficinas com grafite, um dos participantes do grupo, ou um estudante do terceiro ciclo que se integrava às nossas atividades, até hoje não sabemos quem, pichou com spray a parede da sala de aula. Iríamos fazer o mesmo movimento ocorrido lá no parque, porém, nesse dia, o tempo, o tumulto causado pela entrada de outros participantes na oficina de grafite não ajudou e acabamos durante a roda de conversa não encontrando a solução mais propícia. Após prometer punição, o professor Leonardo limpou na parede branca, dois grandes “pichos” de spray laranja.

A prática de digitar ou manuscrever a letra dos rap foi sendo, lentamente, sistematizada, afinal, eram nossos textos de leitura. Digo lentamente, porque incomodava, a mim e a Rose, o conteúdo inicial das letras dos rap. Eram letras de preceitos evangélico, moralistas e apelativos, porém traziam embutida a reivindicação de que reconhecimento das identidades: “sou MC Lucão, sou MC Anderson, sou MC Niel e sou MC Carlos e nisso boto fé é pra valer”. Já reconhecidos como pessoas, começamos reconhecê-los diante do grupo como compositores de rap, mas não paramos por aí. Passamos filmes e sugerimos pequenas leituras para que eles incorporassem elementos novos às letras de seus rap. Nessa sistemática, após assistirem, por exemplo, ao vídeo *Kiriku e a feiticeira Karabá*⁹⁴ e depois de falarmos sobre a natureza⁹⁵ constatamos os elementos aprendidos no vídeo e na leitura sendo incorporados à letra das músicas.

Passamos a tomar como material para escrita e leitura formal em sala de aula, todas as rimas que surgiram. Nessa investida, possibilitamos que com os rap, eles denunciassem não apenas a violência policial na porta da sua escola da favela, mas também a desigualdade social. Eles passaram a compor letras que falavam da sexualidade de uma forma que lhes era cultural, evocavam o amor, manifestavam necessidades de cuidados ao ecossistema e ainda reconheciam o trabalho da coordenação das oficinas. Enfim, ainda que permanecesse nesses rap, um vocabulário cujo significado era o religioso, eles passaram a compor letras que revelavam tanto novos elementos como novas referências de leitura e, sobretudo, uma consciência crítica adquirida no processo.

O desejo desses adolescentes foi tornando-se explícito nos rap, no texto oral, no texto escrito e indicavam a busca de si. Eles se encontravam com a própria subjetividade na concretude desses textos que produziam. Em vários momentos percebemos que a escrita de si foi o que mobilizou os adolescentes tanto como pessoa humana, mas, em especial, como pessoa portadora de direitos. A fala na roda de conversa, na contramão da interdição oral que lhes foi imposta pela escola da infância, permitia-lhes usar a palavra falada geradora do discurso, geradora do conhecimento que produziam e, sobretudo, geradora da expressão de sua própria história.

Michel Foucault fez referências em 1970 às possibilidades que surgem para que o sujeito fale de si. Ele comparou as possibilidades de falar de si com a porta aberta que permite

⁹⁴ Filme de Michel Ocelot (1998) cuja personagem central é o menino Kiriku. Com muita ludicidade retrata crenças e concepções de uma aldeia africana. Inspirado em contos africanos.

⁹⁵ Livro *Que mundo maravilhoso* de Julius Lester.

a continuidade das palavras ditas pelo sujeito. As palavras que existem precisam ser ditas pelo sujeito até que ele se encontre consigo, com a sua história (Foucault, 2005, p. 6).

Oficinas fortalecedoras da auto-estima

Noutros encontros nos meses de outubro, novembro e dezembro a coordenação da alfabetização dedicou-se a realizar oficinas e mostras de vídeo com vistas a fortalecer a auto-estima dos adolescentes. Numa atitude pedagógica fundamentada na concepção de Paulo Freire de que o ensino dos conteúdos não pode dar-se separado da “formação moral do educando” (Freire 1996, p. 37) investimos em três frentes sistematizadoras de trabalho em que todo o material voltava-se para a reflexão da raça: 1ª) leitura dos livros de literatura; 2ª) mostra de vídeos; e 3ª) dinâmicas de vivência e reflexão.

A primeira frente consistiu na leitura das seguintes histórias: *Ana e Ana*⁹⁶ de Célia Godoy, *Fica comigo*⁹⁷ de Georgina Martins, *Tranças de Bintou*⁹⁸ de Sylviane Diouf e *Bruna e a galinha d'Angola*⁹⁹ de Gercilga de Almeida.

A segunda frente tratou de uma mostra de vídeos, que trouxe a discriminação, a representação de personagens negras, assim como o preconceito na escola a partir dos vídeos: *Vista a minha pele*¹⁰⁰ de Joelzito Araújo e *Kiara: corpo de rainha*¹⁰¹ e muito importante, foram os vídeos produzidos pelos próprios estudantes que com todos os problemas técnicos, faziam circular a imagem dos participantes do grupo.

Nas dinâmicas de vivência e reflexão – a terceira frente – os estudantes tiveram a oportunidade de observar, tocar, cheirar e verbalizar a diferença entre as flores, os grãos de

⁹⁶ História de duas irmãs gêmeas negras, mas que são diferentes. Elas são completamente diferentes em seus gostos, amores, cores, músicas, etc. A diferença e a importância delas está no fato de viverem cada uma, a seu modo.

⁹⁷ História de duas personagens negras, mãe e filho. Numa relação acolhedora e amorosa, a mãe ajuda o filho a elaborar seus medos de infante.

⁹⁸ História da menina Bintou, africana cujo cabelo era penteado em birotos. Ela queria muito ter tranças, mas em sua comunidade só as moças podiam usar tranças. Bintou pede a avó que lhe faça tranças, mas a vó mantém-lhe o penteado de sua cultura, mas enriquecendo-o com enfeites coloridos. O resultado é a felicidade de Bintou.

⁹⁹ História de Bruna, menina negra que se sentia sozinha até que ganhar uma galinha cocá (Angola) de sua avó, vinda da África. A partir desse presente Bruna vivencia belezas como a de ter como e com quem brincar.

¹⁰⁰ Vídeo de Joelzito Araújo (2003) que retrata inversão de papéis entre um adolescente branca e adolescentes negros para abordar a discriminação racial na vida cotidiana.

¹⁰¹ Vídeo da Djembê Produção que retrata a discriminação sofrida Kiara uma estudante negra, no cotidiano e na sala de aula.

feijão, a pele e a textura do cabelo dos participantes e na arte de pintar as flores e suas diferentes colorações diante dos jardins do Parque Vila Pinho. Afirmções como, “flor branca e flor vermelha”; “pele preta e branca”, “cê é preta”, “cê é mais branca que eu”, “sou a mais branca”, “sua pele é igual feijão preto”, foram ganhando explicação biológica e sociológica. Thiago falou com Jorge Luiz: “seu cabelo é duro”. Jorge me chamou: “ô fessora, o Thiago só fica mexeno comigo e falano que meu cabelo é duro. Vou dá umas porrada nele”. Investigamos as texturas duro, macio, crespo, etc. A dinâmica de falar com as palavras de seu próprio universo cultural permitia-lhes a reflexão e o reparo, “a análise crítica de seus próprios achados” (Freire, 1981, p. 93).

As relações homem-natureza são direcionadas pela natureza, embora o homem consiga nelas interferir com algum sucesso, mas as relações sociais dependem da atividade humana. Ou seja, tais relações são regidas diferentemente. A partir da constituição biológica, natural pensamos nas diferenças, naquilo que ainda que tenha composição interna equivalente, se expressa externamente em distintos fenótipos e comportamentos humanos.

O preconceito com o cabelo crespo era recorrente nesse grupo. Os adjetivos que eles utilizavam para referirem-se aos cabelos, uns dos outros comprovavam, Gomes (2006) que afirmou a sociedade brasileira como lugar onde os adjetivos referentes ao cabelo funcionam como linguagem que diz e informa sobre as relações raciais. Para Bianca, que provocava as meninas e até a mim dizendo da estética de nossos cabelos, era muito importante que o cabelo constituísse objeto de estudo e reflexão. Rose, eu e as meninas do grupo tivemos, naquele ano, o cabelo muito tocado!

Gomes (2006, p. 20 a 22) sublinha que o padrão estético negro e o padrão estético branco são construções sociais e culturais que se opõem, mas se complementam. Referir-se ao cabelo do negro com a expressão “cabelo ruim” indica o racismo. Ver o cabelo do negro como “ruim” e o cabelo do branco como “bom” expressa um conflito. As construções das identidades são conflituosas porque se processam pela afirmação de um “eu” que se faz diante de um “outro”. Na relação entre a inferioridade e a superioridade expressa pelo cabelo “ruim” e pelo cabelo “bom” emerge para a autora um padrão de beleza real e outro ideal. E, ainda que, no Brasil o padrão ideal de beleza seja o branco, o padrão real é o negro e o mestiço (p. 32). Por tais motivos, de modo pedagógico, o toque respeitoso era a condição necessária para que os participantes do grupo investigassem a textura dos cabelos uns dos outros.

Retomamos o tema do cabelo em outros encontros e, com a ajuda de transparências falamos da formação do fio de cabelo, da constituição da molécula da melanina, da morfologia do nariz relacionando-os com a discriminação social a que está condicionada a

população negra. Sabemos que se a ação limita-se a escuta, pouco se aprende e pouco depois, se esquece. Foi preciso ouvi-los; permitir-lhes o toque. Cada um falava do seu próprio modo. As atividades adotadas cumpriam o papel de movimentar a consciência, de propiciar o caminho do *pensar sobre si*, sobre o outro. O *pensar sobre* implica no diálogo do sujeito consigo mesmo (interno) e o diálogo com o outro (externo).

Paulo Freire é um dos autores que alertou, há muito, os educadores de que educar é uma atitude de significar pelo questionamento, pela experiência de ouvir, sentir, tocar e dizer, enfim, educar é permitir apreensão a partir da investigação (Freire, 1981, p. 93). Penso que se permite apreender conhecimento, quando se propicia uma vivência rica em experiências como o toque, o cheiro, a fala, a palavra que traduz sentimentos que coexistem e se contradizem, e essas foram ações possibilitadas pelas oficinas. Podia-se falar “preto”, “negro”, etc. sem perder a dimensão de sobre quem recai a discriminação racial. Em particular, eu já havia aprendido na militância com Edson Cardoso do Movimento Negro de Brasília, que não nascemos, mas aprendemos a ser preconceituosos. Logo, como educadores precisamos nos educar e a nossos estudantes para que respeitem as diferenças e aceitem-nas.

Fanon (1983) destacou que o negro que quer se embranquecer é tão infeliz quanto aquele que prega o ódio ao branco. É possível que ao estudarmos os seres humanos (Ontologia) não consigamos compreender a essência do negro. A questão não é ser preto, mas sê-lo diante do branco. O negro desconhece o momento em que sua inferioridade é atribuída concretamente pelo outro. É preciso que ele *se fortaleça* para enfrentar o olhar do branco porque o homem de cor diante do branco sente dificuldades de elaborar seu próprio corpo. (Fanon, 1983, p. 93 – *itálico meu*). As atividades das oficinas buscavam promover o respeito ao outro, para que tanto o(a) adolescente branco(a) como o(a) negro(a) dela saíssem orgulhosos de seu pertencimento racial; descobrindo-se sujeito no meio de outros sujeitos.

Depois de assistirem aos vídeos *Vista minha pele* e *Kiara: corpo de rainha*, o Wanderson dramatizava o papel de repórter fazendo perguntas reflexivas ao grupo: “o que você sentiu ao assistir o vídeo?”, “o que você pensa do racismo?”, “você acha certo uma pessoa chamar a outra de macaca?”, “o que sentiu a menina negra do vídeo quando foi chamada de macaca?” Ele ocupava o meu lugar na roda. Jorge Luiz admitiu que fora “racista com uma menina negra lá da sala”, agora, negava com a cabeça: “eu não faço mais isso”. Cabe lembrar ainda que, para ele, no início da mostra de vídeo, o menino negro do filme, *Sirga amigos para sempre*, “parecia um pavão”.

Das histórias de literatura infanto-juvenil, destacarei duas: 1) *Tranças de Bintou* e 2) *Bruna e a Galinha-d`Angola* com a qual realizamos a oficina do *Panô da História de Vida*. A

partir da primeira história Rose com sua pele branca, longos cabelos encaracolados repensou o Brasil com os estudantes. Ela valorizou o costume africano de usar tranças, costume esse disseminado no Brasil. Eu vinha dizendo a eles, desde que as trancinhas das participantes foram observadas e tornaram-se objeto de toque e admiração, “que cada trança traz consigo, uma história¹⁰²”. Porque quem trança uma trança, conta um caso, traz uma memória, conta uma história ou canta uma canção. Então, cabelo trançado é cabelo que possui história. E o cabelo com muitas trancinhas é cheio de histórias que se juntam na teia do pensamento, no tecer da vida. Àqueles de maior sensibilidade, não é preciso dizer que nesses momentos os adolescentes direcionavam-me “olhares vívidos”. Assim, pudemos observar que as meninas do grupo passaram a usar mais as tranças africanas do que a chapinha.

Através da história, da Bruna e da galinha de angola, exploramos o conteúdo da cartografia da capa e contracapa: África, Brasil, deriva dos continentes e o conteúdo cultural como origem da capoeira Angola; comparamos as cores que nós brasileiros gostamos de usar nas roupas, com as cores que apareceram nos *panôs* pintados pelas meninas da história da Bruna. Falamos do clima de partes do continente africano e do Brasil. Nenhum dos participantes “de verdade” conhecia a galinha de angola (também chamada de capote, cocar e guiné). Utilizamos argila para modelar a galinha. A argila foi usada da forma mais primária, depois de uma forma mais elaborada. A bagunça era a forma que encontravam para safarem-se da situação que lhes provocava ansiedade, para eles era difícil pensar na própria pertença racial. A argila foi lançada no teto, cruzada no espaço da sala de aula, atirada na cabeça dos colegas e aos poucos, quando esgotamos os pedidos para que voltassem ao objetivo inicial, os adolescentes foram retomando a tentativa de modelar a Bruna ou a galinha de angola.

Tivemos, nesse dia, a participação de uma mãe e de irmão dos participantes do grupo. Depois da modelagem, pintamos o *panô da história de vida* e narramos um pouco de nossa história a partir do pequeno pedaço de pano cru. Jorge Luiz fazia bagunça, quando lhe pedi para começar, ele me perguntou: “por que a senhora não me ajuda igual ajudou o Alex?” Ele recebeu minha atenção e pintou em cores e traçado impressionista uma paisagem semelhante à pintura de Alex. Eneilson pintou sua paixão: o skate. Wanderson pintou um sol, as nuvens, um espaço vago e areia no chão. Explicou que no espaço vago ia “soltar papagaio de tarde”. Indiara pintou seu luto pela morte da mãe e falou do pai com quem nunca tivera contato. Chorou por ter “saudades dela, que morreu quando fiz oito anos”. Rafaela depois de ter

¹⁰²

Sugestão da professora Sandra, então estudante de pedagogia, quando éramos participantes do Projeto de Extensão *Identities e corporeidades negras* – oficinas culturais, promovido pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, março a dezembro de 2003.

chorado abraçada com Indiara, conseguiu dizer também “sinto muita falta da minha mãe, que morreu quando eu tinha sete anos”. Ela pintou a avó, a mãe, o corpo sepultado e copiou da Indiara “SALDADE E TRISTEZA”. Eram os dias chuvosos de dezembro e Kaick não podia auxiliar na construção ou pintar casas, chovia muito. Ele participou de todas as atividades em dezembro e usou azul, laranja, amarelo e preto para retratá-lo ao lado de uma casa. Marli não quis falar e mostrou sua pintura. Richard pintou e declarou: “pai eu te amo”. Rose emocionada falou da pintura onde escreveu “Todos vocês fazem parte da minha história” e eu falei do meu sonho de conseguirmos nos tornar, pessoas felizes. Ficamos todos emocionados. A emoção revelada era a energia do grupo. Vimos um estreitamento de relações, podíamos dizer de nossas fragilidades, felicidades e deixar fluir nossas emoções. Tornamo-nos cúmplices uns dos outros, depois de longas investidas em prol da constituição de nossas subjetividades. Foi um momento em que abandonamos provisoriamente o nosso papel de coordenadoras e nos permitimos deixar aflorar a emoção, porque nossas histórias de vida se entrecruzavam. Acredito que, de fato, nos tornamos uns responsáveis pelo outro, não estávamos mais sozinhos.

No final de novembro, quando assistimos a um vídeo do grupo que continha o registro de atividades: em sala de aula, no parque, na rua e no clube Aiana, Indiara, Jorge Luiz, Joseana, Lúcio, Luca, Wagner e Wanderson pediam para que voltássemos nas imagens do “dia do clube” e nas cenas onde cantavam os rap. Diante dessas cenas Wagner discutia com o companheiro do lado, Wanderson arrastava a cadeira e pedia: “aumenta o som aí fessora”, aproximando para ver e ouvir melhor. Jorge Luiz olhava as cenas, com olhar de aprovação. Quando era a imagem dele cantando, ele dizia: “nem acredito que fui eu quem gravou, parece de música de verdade”. Carlos admirava a si mesmo. Aiana explicitava verdadeiro prazer com a própria imagem. Luca e Lúcio acompanhavam suas imagens numa mudez de admiração. Contemplar a própria imagem no vídeo era como admirar-se através do espelho.

Dos outros estudantes, as reações iam do não reconhecimento à extrema rejeição da própria imagem: Marli não olhava diretamente; desviava o olhar, ria, brincava com o celular; Richard ficava sempre de cabeça baixa. Tais reações comprovavam que precisávamos continuar insistindo no trabalho com a auto-estima.

Utilizando o álbum do UNICEF¹⁰³ fizemos uma exposição dos grupos étnicos. Bianca ria, fazia piadinha preconceituosa, pedia para ir ao banheiro, ao bebedouro. Ela continuou resistindo e referindo-se às pessoas negras com expressões como: “esse negritim”, “preto

feio!”, “mulher do cabelo duro”. Em contrapartida, para brancos de cabelos lisos, sua expressão ganhava semblante positivo: “como ela é linda!” Depois de passar o encanto com a brancura e com o dourado do cabelo da Indiara, Bianca, de modo espontâneo, lhe disse: “ce é bonita, mais precisa arrumar os dentes.” Não no grupo, mas lá fora, Indiara esbofeteou Bianca, sendo a segunda vez que isso acontecia. Bianca passou a faltar. O grupo responsabilizou a Indiara por trazê-la novamente para os encontros.

A experiência vivida por Bianca deixou-nos a tarefa essencial de pensar não só na importância de conhecer o processo de construção da negritude, como também de conhecer o processo de construção da branquitude por parte dos estudantes brancos, porque uma das causas do sofrimento psicossocial da criança e do adolescente negros na relação escolar pode ser a presença de posturas e atitudes racistas, sobretudo vindas das crianças e dos adolescentes brancos¹⁰⁴. Como a criança branca constrói, na escola, a sua relação com seus iguais negros e vice-versa? Antes, referi-me ao sofrimento psicossocial porque das duas vezes nas quais Bianca foi vítima de agressão pela Indiara, ela não trouxe o problema para a coordenação, suportou o sofrimento do seu lugar, “optou” pelo lugar da não denúncia e quando voltou, “oferecia” ao grupo o que julgava ter de bom e bonito, os “olhos azuis” que emprestava para Indiara e as outras meninas “para que experimentassem ter “olhos azuis” como os seus, até que chamei-lhes a atenção para o perigo de contaminação.

O difícil combate da referência negativa de si, vinda de nossos sujeitos, revelava ter origem no padrão de beleza, não só forjado, mas imposto pela mídia. Esta constatação constitui um paradoxo. Por um lado, é inegável que a exposição de imagens positivas da população negra na mídia, especialmente nas telenovelas, tem um papel positivo no fortalecimento da imagem de si, construída pelos adolescentes negros; por outro lado, é muito difícil o combate às referências negativas de si, que revelam – mais uma vez – ter origem no padrão de beleza não só forjado, mas imposto pela própria mídia, em especial a televisão.

Dentre as meninas do grupo, a Joseana era a mais silenciosa. No mês de outubro tornou-se o foco das atenções porque tinha um namorado em casa e outro entre nós: o Geiler. Apesar de muitas faltas, ele manteve o vínculo com o grupo, porque surgiu essa paixão que se tornou pública. De olhos literalmente encostados no papel, devido a seus problemas de visão, o Geiler passava grande parte da oficina de alfabetização escrevendo bilhetes de amor para

¹⁰⁴ A professora Raquel de Oliveira (1992) pesquisou Escolas Públicas de Ensino Fundamental no Município de São Paulo e comprovou a existência de agentes discriminadores na escola. Ela sugere uma escala na qual o aluno branco é apontado e se assume como quem mais discrimina o aluno negro e o professor é apontado como o segundo agente discriminador. OLIVEIRA, Raquel. *Relações Raciais na Escola: uma experiência de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992, 231 p.

Joseana. Ele funcionou como agente catalisador desse grupo, porque com um nível mais elaborado de escrita e de leitura possuía melhores condições para falar, portanto, podia sugerir e encaminhar propostas de atividades sem a dificuldade dos outros.

No nonagésimo sexto encontro, o grupo fez a *Modelagem da figura humana*¹⁰⁵. Começaram verbalizando nomes culturais dos órgãos sexuais, depois modelaram a palavra e quando trocaram as denominações populares desses órgãos pelos nomes científicos, o tema da sexualidade veio a tona. Haviam modelado corpos femininos, masculinos e Richard modelou um corpo ao qual não atribuiu um sexo. Após a modelagem predominou na conversa a constatação de dificuldades para esculpir o corpo feminino. Kaick achou que “fazer muié é muito complicado”. Jorge Luiz disse que “fazê muié é muito difícil.” Lúcio afirmou que “homem chora quando vira bicha”. Aproveitamos a oportunidade para discutir o choro do ponto de vista dos sexos. Embora a discussão tenha surgido de modo polarizado, no homem e na mulher, começamos por ali. Transformamos em questionamento o mito: “mulheres são fofqueiras? E o homem, ele faz fofoca?” Depois de muita discordância, dos meninos, concluiu-se que ambos estão predispostos a fazer fofoca. No final da oficina, Wanderson brincou construindo um novo sentido pelas palavras, “ô fessora, ela (a Indiara) tá falano que homem faz fofoca, tá mexeno com a sexualidade da gente”.

Quando escrevemos ou relatamos uma oficina com o grupo, muitas vezes, para quem lê ou escuta, pode ficar a impressão de que a interação era sempre muito tranquila. Todavia, quero ressaltar que, nessas oficinas, em especial naquelas nas quais pedíamos para falar de si, por exemplo, os meninos só expunham seus sentimentos, com muita dificuldade. Eles ficavam “barulhando” ou tentando desviarem-se da conversa. Entretanto, o papel das professoras coordenadoras implicava em contínuas retomadas, pois a finalidade central era garantir os objetivos propostos pela demanda do grupo.

A pertença grupal¹⁰⁶ confirmou a mudança de papel dos sujeitos, no teatro da vida na escola

“Tem percussão de corpo, tem percussão de tambor. E a percussão de tambor é que eu quero fazer com vocês!” Wagner explicou ao grupo. Ele queria ensinar o grupo a tirar o som não só do tambor, mas também do corpo e, assim, convenceu a todos. Esse poder de colaborar de, argumentar foi mais uma postura, entre tantas, com as quais Wagner vinha surpreendendo a coordenação. Ele instigou os participantes a caminharem na contramão do que a coordenação desejava, era a autonomia do grupo. Em 10 de novembro, mês de atividades de comemorações da Consciência Negra, o Bloco de Percussão Tambolelê ofereceu-lhes, gratuitamente, uma oficina de ritmo. No mesmo dia, como coordenação da oficina de alfabetização, havíamos inscrito os estudantes para participarem, junto ao Departamento de Meio Ambiente da Regional Pampulha, de uma atividade na qual apresentariam o rap – *A natureza dominou Minas Gerais*, de Jorge Luiz e Wanderson em cuja melodia e letra foi preciso investir cinco encontros – e o relato de experiência com a horta e a jardinagem. Ainda que fosse desejo da coordenação que participassem do segundo evento, previsto originalmente, Wagner que conhecia o Bloco Oficina Tambolelê e pedia aulas de ritmo desde o início, usou o afeto que o grupo lhe atribuía e convenceu, na roda de conversa, todo o grupo a participar do evento de percussão. Depois de viver a emoção com percussão no Bloco, Wagner agregou outros participantes, tomou posse de instrumentos oferecidos pela direção da Escola “Doralice” e coordenou as oficinas de finais de semana no Centro Cultural, com o ritmo da percussão.

Na oficina de grafite, os estudantes elegeram por votação dois desenhos como sendo os melhores: um do grupo e outro de um estudante do turno da tarde que participava dessa atividade. Foi uma oficina realizada em outubro e novembro, quando o grupo grafitou o muro do anfiteatro da Escola “Doralice”. Simultaneamente a essa oficina, coordenada pelo professor Leonardo e pela Rose, eu ficava numa espécie de plantão oferecendo a quem quisesse a oportunidade de escrever, mas com pincel e tinta guache. Percebi um movimento de proibição vindo da oficina de grafite, direcionado às meninas. Chegavam-me rumores e comentários sobre os ocorridos. Elas estavam indignadas, daí, ela e a Rose pediram que eu interviesse. Levantamos o problema no grupo.

¹⁰⁶

A afiliação e pertença/pertinência dizem respeito ao grau de identificação dos membros do grupo. Ambas são necessárias para o desenvolvimento de outros processos no grupo.

“Esse professor Leonardo é muito ignorante! Ele não deixa a gente pintar”. Disse ele: “só grafita quem sabe”, gritavam as meninas. Reunimo-nos na roda e pedi que o professor acusado viesse, para defender-se. Ele se defendeu dizendo que acontecia, sim, “quem ajudou a desenhar, não deixar quem chega participar”. Diogo estava solidário porque sofrera a mesma exclusão das meninas rebateu contundentemente: “Professor cê fica só babando ovo dos meninos da tarde e não dá atenção pra gente”. Por mais que tentássemos, nós adultos, não conseguimos encontrar a solução num final de horário. Diogo, Indiara, Marli e Rafaela estavam muito exaltados e o professor era ferozmente atacado pelos olhares. As falas de Indiara, Diogo, Marli e a expressão de raiva de Rafaela revelavam a prática sexista com que ele coordenava a oficina de grafite. Utilizamos o encontro do dia seguinte para construirmos o diálogo.

“Eu não posso deixar qualquer um pintar, tem gente que começa, não termina, não tem compromisso, falta, não participa do planejamento e só vem reclamar. Depois, não dá pra fazer grafite com muita gente.” Começou dizendo o professor, o que terminou silenciando o grupo. Como mediadora do grupo, questionei se a oficina estava funcionando como um “Clube do Bolinha” onde “menina não entra”. Aos gritos, os reclamantes passaram a acusar o Eneilson. Pedi a ele que se colocasse no lugar das meninas e do Diogo. Que se imaginasse tendo sua entrada proibida, numa atividade, pelo grupo de mulheres. Ele acabou não achando justo e confirmou que ficaria triste. O professor Leonardo quis encerrar a conversa com um questionamento taxativo: “alguém tem mais reclamação?” Ele quis terminar, mas Indiara levantou a mão, pediu a fala e denunciou: “o Eneilson ajuntou com os meninos da tarde para falar que o grafite é deles. Eles tão espalhando pra todo mundo da tarde que eles fizeram o grafite sozinho. Eu sei que eu ajudei a lixar a parede e quero grafitar. Eu faltei, mais voltei e eu quero grafitar”, replicou de modo ativo.

Rose retomou dizendo ter vivido a discriminação da Cultura Juvenil do grafite, e que, ali, podíamos fazer diferente. Fomos listando as sugestões: “tirar os meninos da tarde porque a oficina começou com a gente da alfabetização”, “deixar pintar de qualquer jeito” e “a cada hora da manhã, um pouco de gente pinta”. O professor interessou-se pela última proposta, porque, nesse caso, incluíamos seus alunos da tarde que deveriam segundo ele “estar na oficina de alfabetização e não estavam. E eles só vieram por causa do grafite.” Indiara que também era sua aluna no turno da tarde e sabia da arbitrariedade a que estava exposta, intensificou sua postura: “só não tô gostando, porque os meninos da tarde tão falando pra todo mundo, da tarde, que eles é que tão fazendo o grafite. Sendo que foi nós da oficina de alfabetização que lixamos o muro.” Como porta voz do grupo e participante engajada na

tarefa proposta e provocada pelo tratamento desigual, ela estabeleceu o conflito quando evidenciou a opressão a que estavam sendo vítima as meninas, na oficina de grafite. Estavam juntas a Marli, a Bianca, a Joseana, a Aiana e a Rafaela sentenciando a autoridade e a prática discriminatória da qual haviam sido vítimas. Encerramos a roda de conversa quando o grupo acordou que a última sugestão era a mais viável e garantiria o planejamento feito.

Kaick apresentava em alguns momentos uma frequência flutuante¹⁰⁷. No mês de novembro, sua participação limitou-se aos dias chuvosos e ao dias de exploração do espaço da cidade. Numa segunda-feira ele estava com o grupo e combinava em quais dias participaria. Ele brigava e provocava as pessoas com seu tom autoritário, o que somado ao seu físico avantajado faziam seus atos e palavras representarem uma ameaça. Sua forma de conversar como a pessoa adulta, não de frente, mas com olhar lateral e nariz elevado e com a fala entre dentes, incitava a raiva das professoras. O desejo de Rose e o meu era de saber de Kaick se ele seria capaz de conversar com as pessoas e não ameaçá-las como era sua intenção. Toda a escola sabia que ele havia logrado sua idade, numa competição de velocidade em torno da Lagoa da Pampulha na qual saiu vencedor e iria receber o prêmio, uma bicicleta. Ele assustava os docentes, ameaçando-os de morte. Enfim, ele sabia que Rose e eu conhecíamos a sua história. Muitos de seus feitos eram trazidos pelos companheiros do grupo. Todavia, após cada ocorrido, ele fugia ao diálogo, até que na segunda semana de outubro ele foi apanhado pela estratégia adotada pela coordenadora e pela vice-diretora.

Eu estava atrasada e quando passei pelo portão da escola, o grupo me alcançou, puxando pelo braço e avisou-me: “fessora, a coordenadora da escola tá te esperando lá na sala. Ela quer conversar com cê.” Kaick adiantou-se e disse: “ó fessora as muié tão falano que eu bati no menino e tão quereno me ferrar.” Falar comigo? Onde estão os professores das outras oficinas? Por quê comigo? Perguntei ao grupo. “Porque cê é minha professora” respondeu-me Kaick. Aí, eu lhe perguntei como professora: você se sente meu aluno, Kaick? Acha que eu me sinto sua professora com a frequência que mantém? Reclamei com ele. Ele se embolou e pediu que eu conversasse com as professoras e com o professor presente.

De pé, na porta da sala, aqueles que me aguardavam – ao docentes – queriam narrar o acontecido. Não deixei. Pensei que aquele teatro duraria o tempo, diminuto, que a escola costuma dedicar a tais questões. Eles não se dispuseram a ficar, e seguindo a cultura escolar de vigiar, queriam puni-lo. Rose e eu seguindo a dialógica proposta pelos círculos de cultura

¹⁰⁷

Expressão utilizada pelas professoras do *Projeto Emergencial de Alfabetização* da Secretaria Municipal de Educação (2003) para caracterizar a frequência do adolescente que faltava, porém, não abandonava o vínculo com as atividades e os participantes no Projeto

da pedagogia Freireana e pelo Grupo Operativo, articulamos a situação para o diálogo; resolveríamos no grupo. Fomos todos para a roda de conversa: o grupo, a Rose, Kaick, o menino que chorava e sua professora, a coordenadora, a vice-diretora, o professor Leonardo, professora Mariana e eu. Quase todos queriam vingança, estavam muito tensos. Passamos a palavra para o Kaick, que de cabeça baixa narrou o fato. Rose pediu ao menino que contasse sua versão, ele contou e depois começou a chorar. Kaick baixou ainda mais a cabeça. As outras pessoas manifestaram, individualmente, o que foram fazer ali e exigiram da coordenação, uma solução. Sem pressionar, fizemos ao Kaick perguntas reflexivas, demonstrando-lhe o nosso respeito. Na medida em que, pela nossa linguagem sentia o nosso afeto, ele foi reerguendo o tronco e mostrou a cara. Ele manteve a conversa e de cabeça erguida pediu desculpas ao menino e prometeu aos docentes e ao grupo que fatos como aquele “não ia acontecer de novo.”

A *afiliação* e a *pertença* são reveladas pelo grau de identificação dos participantes do grupo entre si e com a tarefa proposta. A *pertença* foi vivida por Wagner, Indiara e Kaick pela identificação de um “nós”. O “nós” foi vivido na experiência relatada pela pessoa dos três. E a pertinência grupal desses sujeitos revelou o *não conformismo* com o contexto apresentado. Os três acontecimentos tiveram repercussão institucional. Indiara escreveu em sua história escolar, sua atitude de reivindicação e enfrentamento verbal diante da autoridade escolar masculina. Dali para frente passou a ser conhecida entre os seus professores do turno da tarde como “Tati quebra barraco”. Wagner que era o “menino de rua”, com as notícias de sua mudança de postura na oficina de alfabetização, ele pode construir a imagem do “bom menino” e Kaick, segundo o que ele me contou, após o ocorrido, tornou-se para as docentes envolvidas no episódio, uma pessoa. Elas queriam aniquilá-lo e agora “elas até me cumprimenta” disse-me ele.

3ª fase: Nossas últimas semanas: a avaliação do vivido e o luto do grupo

O luto do grupo, muitas vezes, coincide com o cronograma e número de encontros, entretanto, não significa o fim do processo interno de cada um. Mas era preciso viver o luto pela separação do grupo e a elaboração pela tarefa realizada. O fim desse grupo coincidiu com o final do ano letivo. Ele é o momento em que sentimentos de ansiedade e melancolia pela

perda das relações e pela dificuldade em perceber que os desdobramentos cotidianos da oficina, podiam estar sendo vividos.

Vivenciamos algumas oficinas em que o Alex, o Diogo e o Lúcio estiveram ausentes. Uma das ex-participantes. Raissa, que abandonara o grupo no primeiro semestre, por punição da mãe devido a uma gravidez indesejada chegou na porta da sala. A Rose perguntou-lhe pelo Diogo. “Ele tá no Curumim” respondeu ela. Perguntei-lhe se sabia da razão das faltas do Diogo. Raissa ficou sem graça, mas acabou contando. “Ele falou que não vem no projeto, porque quando ele vem cê fica prendendo ele”. Achei o Diogo sem graça! Depois me senti culpada. De fato, eu insistia muito com ele porque seu nível inicial de escrita me deixava preocupada. Mas, eu não podia colocar-me na posição de professora ofendida, mesmo com boa intenção e muito menos culpada. Sem graça era a situação daquele menino que continuava sua busca por acertar sozinho. Eu já havia estado na casa do Diogo, sua mãe me pediu ajuda para orientá-lo. Questionei: Se a família vive um momento de vulnerabilidade, devido ao desemprego e a fome, que a torna um ambiente pouco motivador e por não saber como orientar o filho em idade escolar, a quem cabe essa tarefa? Caber-me-ia pensar, fazer e não sentir-me desmobilizada. Parei com o que me ocupava e escrevi um bilhete para Diogo no qual pedia a ele que viesse conversar comigo. Raissa entregou o bilhete para o vizinho.

Em 1º dezembro, centésimo décimo encontro, Diogo voltou, acusou a Raissa de “fofoqueira” e perguntou: “é verdade que ocê quer conversar comigo?” Dei um forte abraço nele e demonstrei-lhe a minha felicidade por revê-lo. Perguntei-lhe das razões de sua ausência e ele deu respostas vagas. Depois, pedi-lhe desculpas. Em seguida, com sinceridade, falei-lhe do quanto me custava saber tê-lo feito sentir-se preso. Revelei que a minha intenção não era prendê-lo. Repeti que gostava muito dele e que se o prendi, fora dentro do meu coração. Meu coração não tinha portas e que ele podia sair, quando quisesse. E sugeri a ele voltar quando tivesse vontade, porém, era importante continuar fazendo o que mais lhe dava prazer. Ele contou que sua mãe lhe “proibiu de ir no Curumim. Ela tá me obrigando a vim pro projeto. E eu não quero”. Sugeri que ele ficasse no Curumim, mas que participasse das oficinas quando desejasse. Ele alongou a conversa com olhos muito tristes... “o problema sou eu. Eu tava quase aprendendo a ler e a escrever quando parei de vim pra oficina. Agora eu não tô conseguindo mais”.

Depois de três anos como professora do projeto de alfabetização, não só os docentes, agentes administrativos, mas também estudantes me identificaram como “aquela professora do projeto de menino que não sabe lê.” Partindo desse estereótipo, cá entre nós, positivo, eu disse a eles que um dia eu estaria na pós-graduação para estudar o que vivenciamos juntos.

Assim, eu comuniquei-lhes do meu afastamento como professora do projeto. O luto começou a ser vivenciado pelos adolescentes, um mês antes de seu término. Mas Rose continuaria com eles nos anos que se seguiriam. Era tempo de finalizar as atividades da oficina de alfabetização...

Nesses dias em que elaboravam o luto, rememoramos a história da chegada ao grupo e conversamos sobre os pontos positivos que vivenciamos juntos. “Aprendi muito”, “melhorei na sala de aula”, disseram outros. Marcinho lembrou, com carinho, que foi guiado ao grupo pela Bianca que, por sua vez, conseguia lembrar-se de sua professora da infância a quem teceu elogios: “ela era boa pra mim e fez muitas coisas boas comigo”.

Nos primeiros dias de dezembro, Marli estava muito animada e junto com a Rafaela combinavam a festa de encerramento. Ela escreveu um bilhete para a diretora da Escola “Ana Terra”. A Rose dispôs a ajudá-la, mas ela não aceitou. Marli escreveu um bilhete que Rose e eu nunca lemos, mas sabemos que, por causa dele, o grupo comeu salgadinhos gostosos e tomou refrigerante, guloseimas que ela havia pedido em seu bilhete à direção da sua escola. É inegável que, no nível em que Marli se encontrava, sua escrita cumpria um fim social, o que nos deixou bastante gratificadas.

No dia doze de dezembro, centésimo décimo quinto encontro, Rose e eu caminhamos debaixo de chuva, mas sem problemas, rumo ao Telecentro da Escola “Ana Terra”. Aguardávamos a chegada dos participantes. Observamos que, com exceção de Rafaela e de Marli, que os outros também chegaram debaixo de chuva e molhados; quando perguntados pela coordenação, responderam faltar-lhes a capa, o guarda chuva ou a sombrinha. Kaick, Richard, Thiago e Wanderson chegaram pingando água. Jorge Luiz pegou “no lixo um pacote de ração pra gatos” e fez “uma capa de chuva”. O esforço revelava o quanto cada um investia e o quanto lhes representava estar no grupo. O tema para a escrita no teclado foi: O que vou fazer da minha vida? Para onde vou caminhar? Indiara fez um texto dizendo que seria secretária, Rafaela escreveu sobre a expectativa de trabalhar num escritório. Thiago escreveu: “sonho em ser cantor de rap”. Jorge Luiz titubeou e entristeceu-se ao nos contar que sonhava “ser veterinário, mais nem estudo direito eu tenho”. “Eu sonho em ser advogado, mais sei que num vou conseguir porque nem sei ler e escrever direito” revelou-nos o Wanderson o rapper alegre e engraçado que naquele instante percebeu seus limites e enxugou as lágrimas.

Era difícil constatar que, no processo grupal, eles próprios se conscientizaram de que, de fato, suas condições escolares eram extremamente limitadoras. Mas restava o consolo de que, diferente de outrora, eles agora, eles podiam verbalizar os sentimentos geradores de seus

conflitos advindos da exclusão social e escolar. E isso podia fazer muita diferença na forma com que, dali para a frente, eles pudessem enfrentar a vida.

No centésimo décimo sexto encontro, recebemos a mãe do Wanderson. Ele convidou-lhe para pintarmos o *Panô da história de vida*, entretanto, os desencontros de sua vida, não lhe permitiu participar. Dona Sônia veio com a irmãzinha do Wanderson. De modo improvisado, buscamos realizar uma atividade que mostrasse a importância da participação daquela família. Sugerimos o resgate da história vivida pelo grupo. Ao longo dos encontros, esse resgate escrito já vinha sendo feito, ao longo dos encontros, atrás (no verso) das muitas fotografias que tínhamos. Os participantes, após consultarem as informações com a coordenação, dataram e escreveram sobre o momento gravado na fotografia. A mãe do Wanderson deixou-lhe um recado: “vá em frente”, que por certo era extensivo aos meninos que investiam na horta.

Convidamos Dona Sônia para o nosso encontro de encerramento, ela achou melhor que o padrasto de Wanderson viesse naquele dia. “Ele não sabe como é o trabalho aqui e bate muito no Wanderson se ele vem”. Lamentou ter proibido o filho e acrescentou que “agora que sei como é, eu não deixo ele faltar mais”. Ela vivenciara um encontro e se comprometia a convencer o padrasto a participar. Expliquei a ela dos nossos encontros no Centro Cultural e da necessidade de ela presenciar uma oficina de rap na qual o filho se engajara como coordenador.

Thiago e Wanderson estavam agitados e voltando a inquietude de seus primeiros encontros. Estavam revoltados com o fato de terem sido excluídos de uma excursão que sua escola realizaria. Segundo a informação deles eles estavam sendo punidos, porque “as menina da sala, todas, foram ao passeio. Até aquelas menina que faz bagunça, por isso, eu vou fumar maconha e colocar uma bomba dentro da escola” prometeu Wanderson.

As faltas aos últimos encontros tiveram justificativas que se relacionavam com a conquista de algo em suas vidas e, também, com as mudanças da adolescência para a juventude. Longe da rua, Wagner ganhava “seu sustento” trabalhando no Núcleo de Apoio à Família onde organizava pastas arquivos com a escrita da qual se apropriara. Kaick pintava casas, com a chegada do natal, estava “cheio de serviço, mais a chuva tava atrapalhano”. Carlos abandonara o grupo, em dezembro “pra desempenar raios de bicicletas numa oficina”. Por dois dias da semana Marli e Aiana atuavam como babás. Dezembro foi um mês em que pudemos sentir amiúde mudanças de lugar social, a conquista do primeiro trabalho informal e consciência racial sendo assumida.

Rose abriu a roda que fechou nossos encontros, no Parque Lagoa do Nado, falando da Rose que chegou, da Rose que recebeu do grupo e da Rose que doou para o grupo¹⁰⁸. Pediu aos outros que fizessem o mesmo. A Indiara contou que o tratamento que recebia das pessoas “não mudou na escola, mais em casa mudou. Porque antes, era muito estranho, mais hoje tá diferente”. Os outros lembraram de alguns encontros e agradeceram o vivido. Nessa roda, vimos um grupo autônomo avaliando suas próprias conquistas relativas à escrita, às ações culturais e especialmente à mudança na sala de aula, no contra turno da oficina. Agradeceram em coro a convivência construtiva: “Obrigada, Denise! Não esquece da gente quando tiver estudando em São Paulo”.

No painel afixado no flip chart, pedi-lhes o registro do nome com que desejavam ser considerados no texto desta tese de doutorado. Marcamos dois encontros, de acompanhamento, para que eu lhes devolvesse o CD com os rap e o DVD produzido a partir das imagens que haviam filmado. Esses encontros aconteceram no ano seguinte, em 2006.

¹⁰⁸

Dinâmica do *Dar e receber*: sentados em círculo, todos estendem as duas mãos. A coordenação explica que a atividades lembra o dar e receber em grupos. Então, ela sugere que cada participante estenda as mãos: a direita estará com a palma da mão voltada para cima e a esquerda com a palma da mão voltada para baixo. Dessa forma, as mãos se encaixam na roda: a palma virada para cima “recebe” a palma (de outra pessoa) que está virada para baixo. Depois, inverte-se a posição das mãos direita e esquerda e, novamente, o grupo se dá as mãos, trocando de posição no dar e receber.

Capítulo VIII

Análise dos resultados

Navio negreiro

Lá vem o navio negreiro
Lá vem ele sobre o mar
Lá vem o navio negreiro
Vamos minha gente olhar...

Lá vem o navio negreiro
Por água brasileira
Lá vem o navio negreiro
Trazendo carga humana...

Lá vem o navio negreiro
Cheio de melancolia
Lá vem o navio negreiro
Cheinho de poesia...

Lá vem o navio negreiro
Com carga de resistência
Lá vem o navio negreiro

Cheinho de inteligência

1 - Linguagem, aprendizado e pertencimento de si

Vigotski (1995) relaciona linguagem, pensamento, aprendizagem e toma como referência a essência social do homem para afirmar que é na relação com o próximo, na interação de atividades práticas comuns, utilizando a linguagem, que os sujeitos se constituem e desenvolvem, porque a experiência individual amplia-se e aprofunda-se devido à apropriação da experiência social da linguagem. As funções superiores resultam das relações reais entre indivíduos concretos. Nessa perspectiva, as funções intelectuais não podem ser consideradas como algo restrito e interno relativo ao indivíduo, mas devem ser construídas na interação entre duas ou mais pessoas, entre dois ou mais sujeitos cognoscitivos.

Qual seria a conexão da linguagem com a dimensão da rejeição, com a dimensão da exclusão e do não aprendizado dos conteúdos pelo indivíduo que aprende ou, melhor dizendo, que deveria aprender?

Memmi, contemporâneo de Fanon, refletiu em 1957 sobre o “malogro da colonização”, utilizando a mesma antítese, colonizador–colonizado¹⁰⁹. Por sua vez, refletiu sobre o racismo na relação entre opressores e oprimidos, que podemos utilizar para o ambiente da escola, com propriedade, se considerarmos que numa prática que se revela reacionária e racista o(a) professor(a) representa quem oprime e o estudante é o oprimido. Para o autor, o colonizador – o opressor – faz um esforço constante para explicar, justificar e manter, tanto pela palavra quanto pela conduta, o lugar e o destino do colonizado – o oprimido –, seu parceiro na representação da cena que deseja manter o “drama colonial”, na perspectiva aqui estudada, no drama escolar (Memmi, 1977, p. 69). Na análise dessa representação três atitudes revelam e identificam a conduta do opressor que se esforça em:

[...]1º Descobrir e pôr em evidência as *diferenças* entre colonizador e colonizado.

2º *Valorizar* essas diferenças, em proveito do colonizador e em detrimento do colonizado.

3º Levar essas diferenças ao *absoluto*, afirmando que são definitivas, e agindo a fim de que tornem tais (MEMMI, 1974, p. 69).

Na visão do autor, a primeira atitude é a “mais reveladora” da ação mental do opressor: estar à espreita do traço que diferencia duas culturas, o que não é uma característica

¹⁰⁹

O autor amplia a reflexão utilizando as seguintes antíteses: colonizador e colonizado, opressor e oprimido, dominador e dominado, dirigente e dirigido, superior e inferior.

racista, mas assume um significado especial dentro de um contexto racista. Longe de utilizar tais diferenças para colaborar para aproximação e contribuição de uma relação solidária e comum – prática mais digna e igualitária –, o opressor salienta tais diferenças para oficializar uma separação. Essas diferenças são sempre “indignas” para quem vive a opressão e “gloriosas” para quem oprime (Memmi, 1974, p. 69). O opressor encontra em tais diferenças a justificativa de sua recusa. Mas, o mais importante: uma vez isolado o traço cultural, o fato histórico ou geográfico, que caracteriza o oprimido e se opõe ao opressor, “é preciso impedir que o fosso possa ser tapado”. O opressor negará a história, o tempo dos fatos. Ele desconsiderará a evolução da história e o contexto social. Para um fato que é sociológico, ele adotará um nome biológico, ou melhor, metafísico. E a relação fundada “na maneira de ser, essencial, dos dois atores sociais, torna-se uma *característica definitiva*. É o que é porque eles são e nem um nem outro jamais mudará” (Memmi, 1974, p. 69 e 70).

Para Memmi (1977, p. 81), todas, uma a uma, as qualidades que fazem do inferiorizado um ser humano, são destruídas; traduzindo o processo de recusa da humanidade do inferiorizado. Esse processo ocorre mesmo na relação duradoura, após anos de convivência, na qual o colonizador considera o colonizado como imprevisível, não confiável, ou de fácil convivência, e trata-o como um estranho.

Os opressores tratam os oprimidos como se só eles tivessem língua, arte, história e cultura. A linguagem do oprimido anterior ao momento da opressão, não é considerada porque o opressor pensa que ela é inculta. A recusa da linguagem do outro traduz a negação de sua pessoa humana. Para compreender os dados encontrados na história dos participantes dessa pesquisa, vamos parafrasear Memmi (1977): Os estudantes receberam uma formação familiar que, durante o ingresso no primeiro ciclo de formação escolar, a instituição descobriu-lhe “as diferenças” da linguagem oral, depois da escrita e resolveu colocá-las “em evidência”. Essas diferenças foram negativamente “valorizadas” pela escola e levadas ao “absoluto” para justificar que fossem “segregadas”, daí a condição dessas pessoas de estudantes de “turma-projeto”.

Na continuidade, durante seis, sete, oito e nove anos de escolarização a equipe docente que lhes assistia, conhecia suas diferenças, mas “longe de utilizar tais diferenças para colaborar para aproximação e contribuição de uma relação solidária” – revelada numa prática mais digna e igualitária – as utilizou para “oficializar uma separação”. Daí, simultaneamente, terem que viver a condição permanente de estudantes do reforço e, sem avanço, se vêem desembocados nas “turmas-projeto”. Viram freqüentadores dessas turmas e, nessa condição, lhes negam: a possibilidade de falar sobre si, a viabilidade de construir auto-estima e o direito

de conhecer a história de sua família e de seu povo e, conseqüentemente, suas capacidades cognitivas não são reconhecidas, levando-os a se perderem na luta pelo pertencimento de si.

A colocação da diferença lingüística de um grupo social em evidência, por si só, não constitui um problema, mas quando utilizada para comparar com a de outro grupo social na perspectiva de valorizar a língua de um grupo em detrimento da do outro, aí sim estamos diante de um problema, porque usada na tentativa de comprovar que uma delas é inferior. Parece que é isso que tem acontecido nas escolas, onde se valoriza a linguagem de um grupo – no caso, a dos docentes, que voluntária ou involuntariamente têm contribuído para tal –, em detrimento do outro grupo – o de determinados estudantes, em geral pobres ou negros e, mais ainda, na ocorrência simultânea dessas duas características.

Não seria isso que estaria acontecendo no caso dos sujeitos dessa pesquisa? Admitamos que sim. Vejamos: tudo indica que o primeiro julgamento feito pelos professores sobre os estudantes a eles afetos torna-se uma “característica definitiva”, por exemplo, quando designam a eles o atributo de “não saberem ler e não saberem escrever”, como observado nesse caso, daí podermos nomear tal postura como sendo uma discriminação lingüística.

O desenvolvimento da criança e do adolescente acontece em função da expressão oral e da linguagem, que é essencial e se associa à dimensão psíquica do sujeito. Isso tem a ver com o desenvolvimento de prerrogativas de auto-percepção e de pertencimento de si. A linguagem é, portanto, central no diagnóstico de qualquer dificuldade de aprendizagem, assim, em qualquer diagnóstico desse tipo de dificuldade é preciso dimensioná-la relacionando-a com o desenvolvimento das prerrogativas mencionadas. Não foi o que observamos entre participantes dessa pesquisa, cuja dificuldade de dizer de si pôde ser comprovada pela ausência do pronome na primeira pessoa do singular (eu), pelo silêncio, pela não resposta, pela falta de palavras (por exemplo, na primeira tentativa de entrevista), pelas respostas monossilábicas, pelas frases sem sujeito. Tais dados nos fazem constatar, inicialmente entre estudantes dessa investigação, depois em suas famílias, a dificuldade que encontram também via escola para a conquista de autodefinição de si.

Taylor (1994, p. 52) sublinha que podemos nos tornar verdadeiros autores humanos, capazes de nos percebermos e definirmos a nossa identidade, quando adquirimos *linguagens humanas de expressão, ricas de significado*. Como a formação da mente humana depende dos nossos “outros significativos”, ela constitui um processo necessariamente dialógico. A linguagem não é apenas um fato da *formação*, que pode ser ignorado mais tarde. Ela é aprendida, primeiro, no diálogo com o outro, depois é incorporada. Utilizamos a linguagem para a construção de nossos argumentos, para a defesa e reivindicação de nós mesmos.

Evidentemente, acabamos por desenvolver nossas próprias opiniões, atitudes, posturas em relação ao mundo e as coisas, o que acontece de modo solitário. Mas não acontece o mesmo com questões fundamentais como a definição de nossa identidade. Nossa identidade é definida no “diálogo sobre, e, por vezes, contra as coisas que os nossos outros significativos” nos desejam ver assumidas (Taylor, 1994, p. 52, 53).

A dificuldade de linguagem desencadeia o não aprendizado de conteúdos que, por sua vez, cria a condição da exclusão e, conseqüentemente, para a manutenção de uma referência negativa do sujeito – a rejeição de si – que nega o seu grupo de pertença e a sua identidade.

O que a história dos sujeitos aponta?

Alex, Luca e Richard foram abordados para a entrevista por mais de uma vez, eles não conseguiam contar a própria história. Richard tomou consigo o gravador e afastou-se do grupo, da coordenação, para que, sozinho, pudesse ouvir de si mesmo, a própria história, antes de dividi-la com o *outro*. Luca organizava as frases com dificuldade e lentidão, na escassez vocabular era preciso esperá-lo pensar. Faltaram palavras para que Diogo conseguisse denunciar a discriminação sofrida, no ambiente da escola, enquanto menino. A narrativa de Lúcio foi constituída por frases que, se consideradas de forma isolada, dificilmente seriam compreendidas, a participação no grupo garantiu a compreensão dos fatos narrados por ele.

Kaick e Wagner dominavam a linguagem aprendida na rua. Marcos, ao contrário das irmãs, era tímido. A fala de Marli apresentava diferenças se comparada à linguagem padrão. Diante da opressão lingüística sofrida, ao solicitarem sua leitura, ela com “vergonha... abaixava a cabeça e ficava quetinha”. Acusando a ausência da pertença de si, Marli era objeto de chacota dos colegas. Antes de tomar conhecimento da história de resistência negra, contou-me a professora: “a Aiana estava acostumada a ser... pisoteada mesmo... já estava acostumada a ser pisoteada... o povo virava pra ela e falava as coisas e tal e ela nem se dignava a levantar ... pra responder”. Provavelmente, diante do constructo ideológico de que era “descendente de macacos” sentia-se uma pessoa sem dignidade. Depois que ela tomou conhecimento da própria história, passou a valorizar sua raça, construiu sua auto-estima.

Joseana, extremamente tímida, usou monossílabo e palavras isoladas, que precisaram ser ajuntadas para que ela pudesse referir-se à sua própria história. Passou o tempo de escola escrevendo, copiando e sem coragem de perguntar foi se tornando uma pessoa cujos escritos eram sempre no tempo imperativo, distantes da subjetividade própria de uma adolescente.

O pai, a mãe de Alex, a mãe, o padrasto de Aiana mais quatro mães analfabetas (de Bianca, de Carlos, de Joseana, de Marli), ou seja, 28% do total de famílias entrevistadas comprovam o impacto da rejeição e da exclusão social que violenta e silencia as pessoas da família cujo(a) provedor(a) é analfabeto(a). O pai de Alex tinha o desejo de aprender a escrever, porque queria escrever a sua história de luta e militância pela casa própria.

O silêncio de Richard era também a preocupação de seu pai, que militava na política, e perdeu ali um bom emprego e passou a trabalhar como pedreiro. Ele, consciente de suas limitações orais solicitou à coordenação do grupo que desse a oportunidade de seu filho “falá mais e soltar mais a língua”. Ele atribuía à “vergonha” e à “timidez” de Richard a responsabilidade pela “palavra errada” que ele falava, ou seja, ele considerava que seu filho falava “errado” por que fazia pouco uso da palavra falada. Richard deixou de ser “mudo” quando se tornou responsável pelos cuidados da horta e passou a dialogar com a instituição.

Vale ressaltar que, para a pergunta dirigida à família (mãe ou pai) – O que você acha que eu devo esperar dele(a) até o final do Projeto? –, nenhuma das famílias conseguiu verbalizar ações ou mudanças que traduzissem o que se espera de um bom estudante. Isso comprova dois dados: 1º) a falta de identificação da família num projeto de vida social de qualidade, que se sustenta pela garantia do direito dos anos de escolarização com sucesso; e 2º) com exceção da família de Lúcio, as famílias ouvidas se apoiavam na representação induzida pela escola, de ser o(a) filho(a) um(a) estudante “fracassado(a)”.

O falar de si dentro da instituição foi sendo retomado, homeopaticamente, durante as rodas de conversa do grupo, o que confirma a exclusão social e escolar produzindo, no sentido foucaultiano, a “interdição da palavra”. A expressividade que surge com a possibilidade de poder contar de si, de poder escrever a si mesmo, construiu a retomada da expressão pelos participantes que se inseriam no contexto do grupo, ao contar de si, ao contar da família e ao contar dos acontecimentos escolares e sociais.

Podemos dizer que o sujeito evidencia seus pensamentos na concretude da linguagem, cujos sentidos e significados vão consolidando a dimensão psíquica do sujeito que fala. E a mesma linguagem é central na análise das dificuldades. A linguagem, além de movimentar a consciência, o pertencimento de si próprio é, segundo estudiosos da lingüística – como Miriam Lemle (1995), Maria Cecília Mollica (1998) e da alfabetização – como José Moraes (1995), Eglê Pontes Franchi (1991) e Paulo Freire (1981), a referência para a aquisição da leitura e da escrita.

Dezenove dos sujeitos participantes dessa pesquisa apresentavam dificuldade no que se refere à expressão oral e escrita. Dois deles eram exceções: Geiler, cuja família apresentava

grau de instrução mais elevado e Davidson, que era deficiente. Vivenciaram, no contexto do grupo, a expressão oral e seus significados. A continuidade do processo de escrita veio através das pinturas, das cartas e dos bilhetes, que reivindicavam a materialidade do grupo, da etiquetagem das hortaliças, do rap falado e escrito, que expressava a subjetividade, do ritmo de si encontrado na percussão, no desenho e cor do grafite, na escrita do religioso (versículo bíblico) e na escrita do sentimento de negritude que surgia, escrita reveladora do sentido atribuído ao vivido pela necessidade de cumprir o processo de desenvolvimento de pensar em si e falar de si no sentido que constrói o aprendizado, como proposto por Vigotski (1985).

Cuidar da expressão oral, como sublinha Fanon (1983, p. 20), é uma necessidade para o oprimido, pois através da elocução ele é julgado. O estudo da linguagem revela traços do mundo do oprimido. “Temos que aprender de um povo que vive tão intensamente a unidade entre a palavra e o gesto”, diz Paulo Freire, em *Cartas à Guiné Bissau* (1984). As afirmações de Fanon (1983) e Freire (1984) são relevantes se desejamos compreender os excluídos da sociedade, como sujeitos de direitos que valem “enquanto gente, pois a pessoa humana é algo concreto, não uma abstração” (Freire, 1984, p. 39).

A descoberta de si vem pela satisfação da necessidade de falar de si. O pertencimento de si é possível quando o excluído toma para si a riqueza de significados da língua oral, da língua escrita e reclama o reconhecimento da identidade de sua pertença grupal. A primeira garante a expressividade do pensamento e dos sentimentos reveladores de si e a segunda porque se trata da escrita de si. A escrita de si incluía a reescrita do próprio contexto. E o falar de si implicava no pensar prévio e na organização das estruturas da língua. Foi o que aconteceu com esses adolescentes, que puderam concretizar a escrita no final do processo vivido pelo grupo, a partir do momento em que se organizaram para uma nova prática, se responsabilizaram pelas tarefas interna e externas, que lhes surgiam como demanda.

O grupo como busca do pertencimento de si

“O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso o seu passado” – Ecléa Bosi (2006, p. 414)

Poderiam existir outros espaços e atividades escolares potencializadores da escuta da escola? Buscamos aqui ouvir participantes da pesquisa, o(a) estudante, numa escuta que

pretendeu ser individual e grupal e estendeu-se até a família. Muito da memória individual trazida pelos participantes da pesquisa foi possível porque existiu a possibilidade de evocar a *memória coletiva*. Jorge Luiz, Wanderson, Thiago da Mata, Carlos, Marli, Aiana, Rafaela, Indiara e até mesmo Márcio e Bianca trouxeram um conjunto de lembranças, que só foi possível porque tiveram como suporte a memória de um passado vivido juntos(as). “As lembranças grupais se apóiam uma nas outras”, salienta a professora Ecléa Bosi (2006), e formam “um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal” (414).

Através da linguagem, no curso da institucionalização, constrói-se o mundo das representações simbólicas. Esse mundo justapõe-se à realidade cotidiana, e é interiorizado pelos indivíduos nas instituições. Por tal razão, Berger e Luckman (1999, p. 134) afirmam que a biografia pessoal é escrita e significada pelas experiências que se concebem no interior do universo simbólico. As experiências são sedimentadas e apreendidas conscientemente; são capazes de serem lembradas. Quando vários indivíduos participam da mesma experiência, ela se sedimenta, intersubjetivamente, e tende a tornar-se o laço entre eles, profundo.

Os dados encontrados encadearam várias conseqüências da necessidade de escuta ao estudante, à família e também aos profissionais da escola. Na perspectiva do educando, temos para a sala de aula um tipo de relação. Existe a necessidade de criar e investir para que outros tipos de relações e outros espaços assegurem a escuta pela instituição investigada.

O processo do grupo: fases e conquistas

O grupo viveu diferentes fases, que foram assim sistematizadas: na fase inicial, o grupo se constituía e alguns participantes da pesquisa apresentaram resistência para com a leitura e, principalmente, para com a escrita; na segunda fase, concretizou-se o desejo do grupo de ler e escrever; e na terceira fase, fizeram a avaliação e viveram o luto pela perda (término) do grupo e a elaboração da tarefa realizada.

Na primeira fase, o grupo foi se constituindo de modo aberto, contou com a presença de membros variados, pelas muitas faltas e pela evasão. Na segunda fase, momento em que puderam estabelecer a *comunicação grupal*, eles formaram uma rede de cooperação que favoreceu o planejamento do grupo. A *cooperação e comunicação* permitiram aos membros assumirem a *tarefa interna*, quando puderam expressar a si mesmo e trabalhar a *tarefa externa*, quando cada um assumiu seu nível de escrita, o que se concretizou, para a maioria deles, enquanto escrita na posição vertical. O planejamento e engajamento na tarefa de ler e escrever foi sendo possível, à medida que exerciam prerrogativas de cidadania. No

envolvimento em atividades com a horta, o planejamento da oficina de ritmo, a oficina de cartão de natal, a oficina de rap os adolescentes do sexo masculino estabeleceram um diálogo com a escola de origem, que lhes permitiu a mudança na interação e a modificação da imagem com que eram percebidos inicialmente pela escola.

Nesse momento, o grupo já podia realizar e checar a execução do planejamento realizado. A *identificação* do grupo, a *pertença grupal* concretizou-se no enfrentamento vivido nas relações com a instituição. Ela implicava em assumir uma postura diferenciada e consciente de pertencimento a um grupo cujo objetivo era apropriar-se da leitura e da escrita. Eles(as) ganharam voz social a partir de suas ações no espaço público, o Centro Cultural, onde coordenaram oficinas – de rap, cartão, ritmo e teatro. A possibilidade de escrever o contexto cultural na liberdade da forma e do espaço foi-lhes mais significativa do que a escrita escolar. Surgiu na segunda fase possibilidades de a coordenação sistematizar o trabalho com auto-estima e a visibilidade da imagem do grupo negro, foi quando o grupo vivenciou um processo de fortalecimento da auto-estima. Com a *cooperação* e a *operatividade* (a telê) do grupo Alex, Lúcio, Jorge Luiz, Wanderson, Aiana e Wagner, cada um no seu nível¹¹⁰, mostraram o surgimento de uma identidade negra positiva.

No processo grupal, eles se conscientizaram de que suas condições escolares eram, de fato, frágeis e limitadoras; em função disso, puderam verbalizar a exclusão social vivida e reconhecer a distância social que os separava de seus projetos profissionais, mas nem por isso lhes foi proibido dizer dos sonhos, dos desejos e eles conquistaram um nível de consciência que lhes permitia pensar e dizer de seu contexto e condição social de modo mais crítico. Na terceira fase, eles(as) viveram o luto, momento em que os adolescentes podiam avaliar o trabalho, ou seja, podiam avaliar a si mesmos, suas conquistas, e a condição de concretizarem seus projetos pessoais de vida e podiam também viver a perda do grupo.

As interações humanas são sempre sociais, até mesmo a relação com a natureza é, indubitavelmente, mediada pelas relações que os homens estabelecem entre si e com os objetos, as coisas materiais. Então, as interações mantêm e recriam a todo instante a estrutura da sociedade. Ora, se as representações se constroem a partir do vivido, dos significantes sociais, das imagens, das experiências, das ideologias e se expressam a partir da linguagem e do pensamento, podemos concluir que é no bojo da representação institucional e das

¹¹⁰ Janet Helms (1990) trabalha a identificação de negros com uma identidade negra positiva a partir de estágios de seu desenvolvimento. Os estágios de desenvolvimento, estão para a autora, colocados também a identidade branca positiva.

interações sociais que o indivíduo constrói, através da linguagem, as representações que tem de si mesmo e dos outros.

2 – A relação com a instituição: branquitude e poder

Cinco das professoras eram negras, para um conjunto de 23 pessoas entrevistadas – que incluíam uma secretária, 16 professoras e um professor brancos. Isso significa que, no contexto das três escolas municipais, os (as) estudantes participantes conviviam com um universo significativo de docentes brancos (as), ou seja, o poder nos ambientes das três escolas estava numericamente mais propenso para a branquitude.

A professora “loira” apelidara o Jorge Luiz de “orelha seca”; a professora “lorinha” considerava Luca “um menino agressivo, grosseiro e difícil”; a professora “brancona” não ia com a “cara” de Carlos; todas elas apresentavam algo em comum: pareciam desconhecer as reais histórias das famílias com quem interagiam ou deviam interagir. Aiana fora tratada como “macaca” pelo colega de classe cuja tonalidade de pele, certamente, devia ser mais clara. Os “roxião” na pele preta de Marli, causados pela agressão dos colegas de classe e denunciados pela mãe, não podiam ser vistos pelas suas professoras, provavelmente, por não se preocuparem em investigar a dor da pele negra (ou não) quando ferida.

Já a postura docente que tentou fazer valer o direito dos estudantes negros, Bianca e Tadeu, contribuía para mostrar o temor da família branca, face ao grupo negro na sala de aula, de que a menina branca corria o risco de uma formação advinda de uma professora negra preocupada em educar para a igualdade. Assim, com a auto-estima “questionada”, a família transferia a filha daquela sala, onde certamente não teria mais seu poder de menina branca.

As professoras brancas, como que num “pacto narcísico”, sentiam-se ameaçadas pela “onda” de estudantes negros (as), pobres e mal-vestidos (as), que passaram a ocupar o ambiente da Escola “Doralice”. Elas levavam à coordenação seus temores de que poderiam ser excluídos os que não pertenciam ao grupo negro. Para a vice-diretora, os adolescentes negros do grupo “eram soltos demais e perigosos” e poderiam ser os “saqueadores” da mercearia. Para outra professora, “o menino grandão de boné e o outro magrinho com o cabelo de topete”, passeavam pela escola e poderiam fazer “sumir alguma coisa das outras pessoas”, por isso, ela guardou “a bolsa, trancou o armário” e foi me avisar do perigo que os

outros corriam de ser roubados. E o que dizer do professor Leonardo que, arbitrariamente, colocava Jorge Luiz, Carlos, Wanderson e Thiago para fora do cenário escolar?

O preconceito das professoras direcionado ao grupo, a acusação da vice-diretora, a denúncia da professora e a arbitrariedade do professor Leonardo comprovavam a relação de poder deste grupo de branco (a)s, como determinadora do lugar de submissão do grupo negro. Assim, constatamos no ambiente da Escola “Doralice”, no teatro da interação cotidiana do grupo com a escola, os componentes estudados por Bento (2002) na perspectiva da branquitude: o medo, a projeção do grupo branco no processo de exclusão, a estigmatização dos estudantes negros e o pacto do grupo branco, que mais intensamente solicitava a cumplicidade de seus membros para proteger seu grupo de pertença.

Memmi (1989, p. 73) comentou que, ao mesmo tempo em que o opressor reivindica para si as vantagens de continuar a ser o senhor, ele precisa sair inocente, porque lá no fundo ele sabe ser o culpado. Para Melissa Stey (2004) “os mecanismos de negação, recalcamento e projeção” atribuídos ao oprimido pelo opressor, permitem ao opressor a construção de uma branquitude inocente. Mas o mecanismo de culpar a vítima torna-se impotente quando a vítima ganha poder de argumentar e as culpas do passado tornam-se mais evidentes (Steyn, 2004, p. 127).

Os dados dessa pesquisa nos levam a pensar que, a negação dos profissionais da escola acerca das condições de leitura e escrita de adolescentes negros, tidos com “fracassados”, tratam-se muito mais de um controle institucional, têm como base a diferença que caracterizam tanto aqueles que são privilegiados como aqueles que são por eles oprimidos. Numa cultura letrada, todos sabem do efeito transformador e empoderador exercido pela leitura e pela escrita. No contexto brasileiro, o domínio da leitura, o acesso à escolarização de boa qualidade e o sucesso escolar, são formas de aumentar a chance de ascensão social.

Contudo, os dados encontrados anteriormente (Ziviani, 2003, p. 154) e o conjunto de dados dessa investigação comprovam que, sobretudo, professores (as) controlam o cenário da instituição escola, como se não fosse direito, em especial, dos meninos negros, seguidos das meninas negras, a apropriação do papel de leitores (as) e escritores (as). E construtos e estigmas acerca do conhecimento produzido pelo (a) estudante negro (a) no ambiente escolar, sendo o outro, o que nega, em geral não negro, não podem deixar de ser pensados como determinações do grupo branco, que relutam em reconhecer o empoderamento do grupo de estudantes negros à medida que se apropriam da leitura e da escrita, que é quando aumentam a argumentação e o enfrentamento no universo de contradições apresentadas pela escola.

Não é por acaso que estudos sobre branqueamento do negro têm como reivindicação a qualificação escolar também com vistas à ascensão social. “Branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos quando associados ao negro”, ressalta Bento (2002), argumentando que, nessa sociedade classista, o sucesso escolar e a ascensão social pertencem ao “mundo dos brancos no qual o negro não deve penetrar” (Bento, 2002, p. 52).

3 - Três escolas diferentes e as múltiplas formas de masculinidade

As três escolas dos participantes da pesquisa promoviam vivências de masculinidades para os estudantes enviados às “turmas-projeto” e apresentavam alguns dados semelhantes e outros específicos –1) dados semelhantes: o futebol, a bagunça e a “preguiça” em realizar as tarefas escolares foram encontrados em duas dessas escolas; 2) dados específicos: a mochila fechada ou vazia, na Escola “Santa Edwiges”; a acusação de ser violento com meninas, escolares menores ou docentes, na Escola “Doralice”; a ocupação do tempo no pátio ligada à permanência no corredor e o descrédito no desempenho intelectual, na Escola “Ana Terra”. Na Escola “Doralice” aparece também a produção do menino tímido premiado pelo silêncio.

Professores da “turma-projeto” de Márcio, na Escola “Santa Edwiges”, nomeavam de “mochileiros” os estudantes do sexo masculino, que resistiam ao conteúdo escolar. Tudo indica que as mochilas ficavam fechadas e vazias porque lhes faltava o substrato da leitura para a série escolar. Márcio carregava a mochila, mas sem cadernos. Parece que o modelo de masculinidade era sustentado através do novo significado dado à mochila, vazia ou fechada.

A Escola “Doralice” propiciava aos que participaram dessa pesquisa um processo de escolarização no qual a linguagem docente instituía a representação do estudante defasado na leitura e na escrita do sexo masculino e pobre como “menino violento”. Podemos constatar, nas trajetórias desses sujeitos, uma alta incidência de ocorrências escolares recebidas, sendo que a mãe – em apenas um caso, o pai – era solicitada a responder pela agressividade / violência praticada pelo filho. Vale dizer, vigia na escola uma prática rotineira de lavar ocorrências e de naturalização da expressão “menino violento”. Ou, dito de outra forma, parecia haver ali um consenso entre docentes de que os estudantes do sexo masculino eram agressivos. Assim, dos dez estudantes dali investigados, oito eram “meninos violentos”, porque agrediam: meninas, depois meninos e, por último, no caso de Kaick, ameaçava os (as) professores (as).

A Escola “Doralice” adotava, mais intensamente do que as outras duas, um processo “pedagógico” bastante contraditório, composto de ocorrências, conversas arbitrárias com a família, em geral representada pela mãe, o que certamente contribuía para “produzir” meninos com as características mencionadas. A biografia de Kaick aponta que, o fato de ter grande vivência de rua e porte avantajado fazia com que ele fosse visto como “menino violento e ameaçador”. Wagner apresentava trajetória de vida na rua e também numa instituição de passagem, e a instituição era quem o representava; embora não tenhamos encontrado nenhum depoimento docente sobre esse estudante, tudo indica que, igualmente, sua imagem não era aprovada pelos profissionais, entre outros motivos porque ele também era fisicamente avantajado. De fato, ambos “comprovavam” uma masculinidade produzida pela vivência da rua.

E mais, na Escola “Doralice”, a homossexualidade parecia servir para examinar, avaliar, punir e definir o lugar dos meninos, tanto é que Diogo e Lúcio também foram considerados pelas docentes como “violentos” e tiveram sua sexualidade e masculinidade questionada. Para a professora deles, a homossexualidade era inaceitável para os meninos.

Já, entre docentes e discentes, a produção da masculinidade, em especial do menino pobre e negro, além de “defasado em leitura e escrita”, estava impregnada de atributos altamente depreciativos, sendo “não intelectual” talvez o menor deles. Isso foi fortemente constatado na Escola “Ana Terra”, onde os apelidos desses meninos eram: Jorge, o “orelha seca”; Carlos, o “pé seco”; Wanderson, o “burro”; e Thiago, o “cabeção”. Apelidos, extremamente, negativos, que indicavam ausência de vida, de substância – “orelha seca” e “pé seco” evocam o significado de “sem alma”, “sem mente”; enquanto “burro” e “cabeção”, designam “deficiência intelectual”. Logo, todos eram estigmatizados de forma perversa, comprovando Carneiro (2005), o “*epistemicídio*” que produz os incapazes, cognitivamente falando.

Atentemos aqui para o fato de que a história da trajetória escolar indica que as professoras entrevistadas instituíam o lugar dos sujeitos – meninos pobres e negros, defasados em leitura e escrita, frequentadores de “turmas-projeto” – como de estudantes não intelectuais: Carlos repetiu a fala da professora: “a sala mais ruim é a sala oito” era também “a sala mais BUrra”, a “turma-projeto” dele, de Thiago, de Jorge Luiz e de Wanderson. Quanto ao Wanderson, segundo a professora do primeiro ciclo, “a tal de escola NÃO era pra ele”. E o Carlos? “Ele não tinha interesse ne-nhum de aprender” pensava a mesma docente que admitiu que o Jorge Luiz era “um” que ela “não acreditava que conseguiria aprender, ele tinha

problema de fala”. Essa é a mesma professora que os deixava permanecer no corredor e no pátio, afastados da sala de aula onde davam significado às escolhas de suas masculinidades.

Louro (1997) argumenta que “a linguagem não apenas expressa relações de poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças”. A linguagem carrega, molda, fixa e esmaga; ela pode aniquilar ou enobrecer o sujeito; ela usa muito mais os sujeitos do que os sujeitos a utilizam (p. 65).

Os dados encontrados nessa pesquisa revelam que os estudantes defasados em leitura e escrita, a quem era atribuído o perfil de “usuário de ‘turmas-projeto’” tornavam-se, para as três escolas, *desacreditados intelectualmente*; e tudo indica que isso era definido já no primeiro ciclo de formação. A subjetividade de meninos pobres e negros com defasagem em leitura e escrita, freqüentadores do reforço escolar e das “turmas-projeto” na Escola “Ana Terra” ficava marcada, na linguagem docente, pelo distanciamento intelectual.

Meninos como Alex, Carlos, Eneilson, Jorge Luiz, Kaick, Thiago, Wanderson, Wagner estavam, em suas diferentes escolas, mais voltados para os jogos de futebol na quadra indicando que, das muitas vezes em que não lhes era permitida a convivência da sala de aula, eles movimentavam-se entre os corredores, pátios e quadras de futebol. O futebol indicava-lhes um caminho para chegar a uma identidade, coisa que suas diferentes escolas os negavam.

“Gostar de futebol era considerado um forte indicador de identidade coletiva que unia os meninos entre si”, concluiu Tânia Mara Cruz (2004) em sua dissertação de mestrado, quando trabalhou com meninos das séries iniciais do Ensino Fundamental, “e através desse esporte, os garotos dominavam os espaços do recreio”. Vários autores consideram o esporte como a expressão da masculinidade (Connell, 1995; Louro 1997). Foi o que observou também a pesquisadora Helena Altman (1999, p. 164) nas aulas de Educação Física. Além do momento dessa aula, Altman observou o recreio e as aulas de outras disciplinas e identificou nas escolas da mesma rede de ensino aqui pesquisada, que os meninos de 11 a 13 anos de idade ocupavam espaços mais amplos do que as meninas. Resta ressaltar que os adolescentes da presente pesquisa, além de terem ocupado espaços mais amplos do que as meninas, o faziam de modo demasiado, segundo informações das professoras depoentes, o que provavelmente pode ter contribuído para que apresentassem um tempo mais lento de apropriação da leitura e da escrita.

As pesquisas têm mostrado diferentes versões de masculinidades para diferentes contextos culturais. Não é adequado considerar a formação da masculinidade como uma absorção de papel sexual. Ela deve ser vista como um ativo processo de construção, que ocorre num campo de relações que são tensas e contraditórias e envolvem negociações e

modos alternativos de ser masculino (Connell 2000, p. 142). É importante reconhecer que, para o mesmo contexto de escola, diferentes masculinidades estão sendo produzidas e os meninos escolhem o grupo do qual querem participar e, ali, encontram o significado de suas masculinidades. O autor considera que a família, a escola, o grupo de colegas, a mídia e, para aqueles que trabalham, os valores fixados pelo contexto do trabalho, pressionam para que o menino conforme e aceite o que lhe é imposto.

Entretanto, Connell (1998, p. 145) ressalta ser importante reconhecer que as masculinidades são produzidas, diferentemente, no contexto escolar e são baseadas em “escolhas”. Trata-las como um negócio que se compra ou vende, ou como uma livre escolha de estilo de gênero, poderia ser engano. Essas “escolhas” são profundamente organizadas pelas relações de poder. Cada caso precisa, então, ser pensado a partir da diferenciação das masculinidades produzidas na relação com o currículo escolar, que organiza hierarquicamente o conhecimento e classifica estudantes dentro da escola. O fracasso acaba institucionalizado pela separação, pela classificação por níveis, bem como pela diferenciação dos meninos, tudo isso é forjado pela escola. O autor explica que, ainda assim, as masculinidades são organizadas em função do poder social, pelo qual se define, por exemplo, o acesso ao Ensino Superior e o ingresso em determinadas profissões. Em outras palavras, estão colocadas dentro do sistema escolar, as funções para os meninos que são reconhecidos como “bem sucedidos” academicamente. Nessa perspectiva, Connell considera o fracasso *algo provável* para outras formas de poder e para outras definições de masculinidades construídas pelos estudantes que buscam o “desempenho no esporte, a agressão física ou a conquista sexual” (p. 145).

Considerando o conjunto das entrevistas sobre a trajetória escolar e a vivência grupal, o que podemos dizer sobre as opções de masculinidades dos participantes desta pesquisa, no espaço do grupo? Jorge Luiz, Wanderson, Thiago e Carlos ocupavam os corredores e a quadra de futebol na Escola “Ana Terra” e, no grupo, tornaram-se escritores e cantores de rap. Depois, Carlos tornou-se um trabalhador informal.

Da Escola “Doralice”, embora apresentasse no ambiente da escola a masculinidade de não usuário da sala de aula, Eneilson “matava aula e não parava na sala de aula”, onde “não fazia nada”; era um estudante “preguiçoso, desorganizado”, que gostava de “jogar bola”, vivia na adolescência a masculinidade voltada para a cultura de grupos juvenis, como o grafite e o skate. Wagner também gostava de futebol e, devido aos significados atribuídos pelo universo do que as duas instituições lhe apresentaram, passou a investir seu tempo na percussão. Ele construiu, no processo vivido junto ao grupo, uma identificação positiva com a cultura negra, tornou-se um trabalhador. Richard era um estudante tímido, que encontrou o diálogo com a

escola durante as oficinas do projeto, quando foi definindo-se como cuidador da horta. Geiler depois de sua opção de masculinidade pela resistência em realizar atividades escolares e pela bagunça, em sua participação nas oficinas partiu para a conquista sexual. Kaick também se identificava com o futebol e optou por uma masculinidade que insistia em construir a imagem de ser “violento”. Seu porte físico favorecia a vivência dessa masculinidade. Ele direcionou seu projeto de vida para o trabalho, quando a vida familiar e social impôs-lhe tal condição.

Já Alex, mesmo que seu porte físico favorecesse, não representava uma ameaça para o ambiente escolar. Lúcio e Diogo, ambos com treze anos de idade, considerados pela professora como “homossexuais”, ao que tudo indicava, continuariam definindo o sentido que atribuiriam às suas masculinidades no ambiente da sala de aula, da escola, da família e da vida social. Luca e Davidson, considerados “violentos” e “agressivos” pelas docentes, devido às suas limitações na fala continuariam lutando pelo direito da expressão de si e pelo direito de sua cidadania. Márcio, o único estudante do sexo masculino da Escola “Santa Edwiges”, onde aprendera a ser um “mochileiro”, vivia escolhas de sua masculinidade na rua e buscava identificação no ambiente da família e no ambiente da escola.

Com a subjetividade que falta às estatísticas do fracasso escolar, a trajetória dos meninos participantes dessa investigação identificou mecanismos de exclusão de estudantes na escola de progressão continuada com base na sua identidade racial, de classe e de gênero. E comprovou que existe uma relação entre a defasagem na escola e o papel representado por eles no ambiente da instituição escolar. O que apontamos em estudo anterior (ZIVIANI, 2003) sobre a escolarização de meninos negros foi constatado pela história dos participantes dessa pesquisa: meninos negros apresentam um tempo, significativamente, mais longo que seus pares dos níveis iniciais para aprender a ler e a escrever, o que para eles implica continuar tentando concretizar o seu direito de ser cidadão, de exercer cidadania.

3.1 – As representações de feminilidades

A feminilidade discrepante apresentou-se como problemática nas três escolas. Das seis entrevistadas, encaminhadas para as “turmas-projeto”, três apresentavam um modelo de feminilidade que incomodava ao modelo proposto pela escola. Duas delas, Marli e Joseana optaram pela submissão feminina cultivada no ambiente familiar, eram adolescentes quietas e recatadas.

Santos (2007) salienta que o modelo predominante de feminilidade aceita em diversas instituições de ensino é aquele que encontrou no ambiente de sua pesquisa, da moça com “recato e compostura” (p. 167). A produção, entre docentes e discentes, da feminilidade da menina pobre e negra como mulher submissa e “burra” foi encontrada na Escola “Ana Terra”. O modelo da menina submissa adotado pela família de Joseana e Marli sustentava-se também na reprodução promovida pela escola.

Aiana era, entre os colegas da “turma-projeto”, a “burra”, “descendente de macacos”, como revelou-nos Marli e uma de suas professoras. Além de ser estigmatizada como “burra”, Marli era “feia”. Joseana foi uma criança namoradeira. Na adolescência, embora não fosse acusada de feia e nem de burra, ela assumia o papel de menina “recatada”, assediada pelos colegas homens. Esse modelo, por não ser questionador e não comprometedor da disciplina, era assumido pela Escola “Ana Terra”. Joseana era o modelo de feminilidade submissa, cujos “recato e compostura” foram reconhecidos e aceitos por suas professoras. Ainda que fosse o modelo de estudante do sexo feminino que “usa roupa”, o fato de sofrer assédio dos colegas de classe do sexo oposto, não era problema, porque a feminilidade adotada por ela foi bem aceita: era uma menina submissa. Já a adolescente Aiana, no mesmo contexto social e escolar, optou pela não acomodação, pela não submissão, tudo que vivia tornava-a mais resistente e lutadora.

Duas adolescentes lembraram com precisão o que ouviam de suas professoras acerca da feminilidade que adotaram. A linguagem das professoras da Escola “Doralice” dava o significado à imagem de Indiara e Rafaela, órfãs de mãe, como de estudantes “safadas”, que levariam as outras estudantes para o “mau caminho”. Ambas ouviam de sua coordenadora: “se sua mãe tivesse viva você não era assim. Agora que sua mãe morreu você está igual capeta, ficou safada e piranha”. Parece que, para o ambiente da Escola “Doralice”, a menina recatada, decente, de bons modos, e bons costumes era, somente, aquela criada pela mãe (mas não qualquer mãe...). Se o menino “violento” recebia na Escola “Doralice”, como punição, a ocorrência seguida de uma conversa com a família, a menina era punida com a suspensão, sem direito ao diálogo, logo, sem a escuta, como foi o caso de Indiara.

Em outro ambiente, Bianca também era punida pelo excesso de suspensões. A estudante adotava um modelo de feminilidade não aceita pelos profissionais da Escola “Santa Edwiges”. Não era uma menina “recatada”, nem de “compostura”. Era “visível” e “mais presente que os outros estudantes na fala dos (as) professores (as)”, ela parecia ser o grande problema da escola, porque recebia punições mais incisivas e severas que os outros companheiros de classe; dado semelhante a esse pode ser confirmado por Santos (2007).

Seis participantes indicaram que existem múltiplas formas e possibilidades de ser feminina. Mesmo entre estudantes “indisciplinadas”, “defasadas em conteúdos escolares e freqüentadoras das ‘turmas-projeto’”, os dados encontrados na história da trajetória escolar dessas estudantes apontam que, na educação da menina pobre com dificuldade escolar e defasagem nos conteúdos, quando o conflito surge, ainda prevalece como responsável pela sua formação o espaço privado. Freqüentar programas ou projetos de educação de tempo integral parecem ser ações voltadas para o menino. Aquilo que poderia ser resolvido com diálogo e escuta na formação escolar da menina, acaba gerando uma série de mal entendidos.

Aiana, Bianca, Indiara, Joseana, Marli e Rafaela acabaram permanecendo, mas outras tantas meninas como, por exemplo, as irmãs do Alex, a irmã do Kaick, a Paula e a Carlinha, as amigas da Indiara, abandonaram o projeto por insegurança da família, que preferiu ocupá-lhes o tempo extra-escolar no espaço doméstico. Em torno da educação das meninas pobres, cinco delas negras, participantes do projeto, criava-se conflitos comprovadores de uma relação não dialógica que se movimentava nas vias escolar e familiar, complicando-lhes a socialização, sem colaborar com o aprendizado, para que deixassem de ser o problema e evadissem. E só mediante muito esforço algumas delas conseguiram se desvencilhar e construir por si mesmas a perseverança necessária para continuar freqüentando as atividades oferecidas pela escola, que funcionava muito mais como pivô de mal entendidos.

4 – A vulnerabilidade da família negra

O desejo mobiliza o sujeito. De fato, a escola deseja ouvir a família? Como investir em uma escuta que priorize o sujeito que aprende, seu grupo de socialização e sua família? Vinte famílias e uma instituição foram ouvidas no desenrolar dessa investigação. A escuta à família pela escola requer professoras e professores que tenham compromisso profissional e engajamento com a mudança social. O engajamento social induz o comprometimento do profissional que mobiliza e organiza sua saída do lugar comum, o ambiente da escola, indo ao encontro da família. Esse movimento articula duas vontades: a pedagógica e a política.

Os familiares depoentes, aqui constituídos pelas catorze mães, um pai, duas tias, uma avó, em dois casos pela mãe e pelo pai e uma instituição evidenciam-nos a importância de ser ouvido para o excluído. Na condição de marginalizadas pela sociedade e excluídas pela escola essas famílias sentiram e manifestaram gratidão por falar, mas porque alguém ouvia com

todos os sentidos. E alguém que ouve com todos os sentidos acaba por alcançar os significados daquilo que foi dito, ainda que de modo eventualmente atravessado.

Na relação da família dos participantes da pesquisa com a escola constatamos o receio que a segunda causa à primeira, porque domina a língua escrita e falada. O medo da família de ser desprezada e maltratada pelos docentes de seus filhos é evidente nas entrevistas. A mãe de Aiana, simplesmente, não teve coragem de procurar as professoras para saber sobre a formação da filha. O seu companheiro, o padrasto de Aiana, foi quem enfrentou as professoras da Escola “Ana Terra” para saber por quais razões Aiana, aos treze anos, não havia aprendido a ler e escrever, contudo, ele precisou fazê-lo num momento de embriagues. A mãe de Marli, ainda que seu discurso fosse o de quem reivindicava e reclamava, a constatação que fazemos é de que ela era receosa de reclamar dos maus tratos direcionados às suas filhas que voltavam para casa com “roxiões” causados pelos escolares e, moralmente, ofendidas pelas docentes.

A tia da Indiara escuta, sem protestar, a ofensa moral que a coordenadora da Escola “Doralice” faz à sobrinha e, ainda que esteja em diálogo com o Conselho Tutelar, sequer ameaça fazer uma denúncia. O pai de Alex parecia ser contra a socialização em tempo integral das filhas, faltava-lhe um apoio ou o diálogo com a instituição para que ele se convencesse da necessidade de ampliação do tempo escolar das filhas e do filho, os três apresentavam defasagem nos conteúdos disciplinares. A avó de Rafaela, diante do conflito vivido, preferia manter a estudante “dentro de casa”. Esta avó esperava que a escola garantisse o direito de leitura para a neta. Esperou mais de seis anos, até que desistiu de buscar o diálogo com a escola e recorreu à sua crença religiosa. Frequentando a escola desde os seis, diz a avó, “Rafaela aprendeu a ler” aos quinze anos.

Bianca ficava totalmente abandonada, porque a rotina da Escola “Santa Edwiges”, de antemão, tirava-lhe todos os direitos. Tanto a família adotiva quanto a mãe biológica ficam paralisadas diante dos estigmas e da descrença que lhes foram atribuídas no ambiente da segunda socialização.

Na interação entre escola e família negra e pobre existe uma grande probabilidade de a primeira arruinar ainda mais a auto-estima da segunda. E, por falta de uma linguagem para se defender, as famílias dos participantes da pesquisa comprovam que, pelo receio de serem ainda mais envergonhadas, humilhadas ou não serem reconhecidas, elas resistiam e evitavam o contato com a escola. As evidências apontadas pelas famílias entrevistadas comprovam que o grau de exclusão a que estão expostas é tão elevado que, para seus (as) filhos (as) aprenderem a ler e escrever, para elas, passa a ser um sonho e não mais um direito. Pelo sonho

de ver a neta apropriando-se da leitura e da escrita, a avó de Rafaela pediu a Deus e não a escola que a orientasse e lhe ajudasse a aprender a ler.

A mãe do Geiler, a única mãe com formação de nível superior, escondia o corpo, saía envergonhada e sem argumento a cada encontro com a escola. Ela e o marido acabaram deixando de participar dos eventos escolares. O pai de Richard contou da tristeza de ter tido um pedido muito simples negado pela escola. Ele não teve a permissão docente de dar uma olhadela no filho, na sala de aula. Esse impedimento gerou nesse militante político o afastamento do ambiente e o receio do contato escolar. A mãe do Kaick mantinha uma relação cotidiana com a escola que se limitava à resolução dos conflitos vividos pelo filho.

A relação nutrida pelo medo e pela resistência só fazia aumentar, entre todas as famílias entrevistadas e a escola, ainda mais, a vulnerabilidade e a fragilidade de seus filhos estudantes, já excluídos. Se a família é socialmente vulnerável, a quem caberia a responsabilidade sobre a educação da criança e do adolescente na situação de defasados em leitura e escrita? Todos os dados encontrados sugerem que a família faz sua própria tentativa, e muitas vezes nem conta com a sinceridade e muito menos com o envolvimento dos profissionais docentes. Ela chega a um ponto em que esgota os seus próprios recursos, trabalhando sozinha não consegue o efeito necessário. Em torno da criança que apresenta maior necessidade de acompanhamento far-se-á necessário a formação de uma rede de proteção e apoio – de docentes, tutores e, principalmente, de políticas – que compreenda melhor a família, o processo que ela vive e ofereça-lhe condições de continuar tentando.

O encontro com as 20 famílias comprovou que a família não está desatenta às solicitações da escola. O que ela apresenta é uma extrema vulnerabilidade que a imobiliza, e por isso, com uma organização fragilizada, não consegue se defender das acusações e se perde diante do acompanhamento das exigências escolares. Todas as famílias entrevistadas vêem na escola a saída para a pobreza e a violência vividas. O discurso “justificador” da família desestruturada se interpõe em todas as tentativas de discutir e pensar a situação do (a) estudante, que acaba com o estigma de fracassado (a).

Em alguns casos, – como, por exemplo, os de Alex, Bianca, Jorge Luiz, Márcio e Marli–, encontramos uma prática docente para a família com mais de um membro, cuja orientação passa não mais pelo investimento no membro recém escolarizado, o mais jovem dos descendentes da família pobre e negra, mas sim pela crença na repetição da história do (a) irmã (o) de mais idade, que apresenta uma trajetória de fracassado (a). A família de Alex convivia com o fardo de ter o filho e mais duas filhas como frequentadores de “turmas-projeto”, na mesma escola. Bianca não iria aprender porque pertencia à família “Santos”. Era

natural esperar de um (a) “Santos” um resultado negativo. Para as professoras de Jorge ele não “lia e não escrevia porque tinha problema de dicção” e seu irmão Hélio não iria ler devido ao “problema de audição”. As irmãs de Márcio eram “problemáticas demais” e isso parece ter decidido a trajetória escolar de quem apesar de “esforçado”, mostrava “muita dificuldade”. Marli, com catorze anos de idade, na sala projeto do terceiro ciclo, era o modelo para a irmã de doze, que também freqüentava a sala projeto do segundo ciclo. O mais notável foi o caso da Indiara em que toda a família – duas gerações – era “problema”.

Barros et al. (1995), citado por Carmem Silva e colaboradores (1999, p. 219), identificou “famílias” de repetentes, nas quais as histórias de reprovação reproduziam-se com todos os filhos e as consecutivas reprovações, na maior parte das vezes estigmatizavam os estudantes, que passavam a serem vistos como deficientes.

Dados do IPEA (2007, p. 296) comprovam que o desempenho educacional é um fator fundamental para a inserção mais qualificada no mercado de trabalho. Além de gerar renda, o trabalho constitui-se num espaço privilegiado de socialização, de informação e conhecimento. No Brasil, 76% da renda familiar sobrevém do trabalho. Entretanto, a população negra entra no mercado de trabalho em desvantagem: níveis educacionais (anos de estudo) inferiores ao da população branca e com a pior qualidade de ensino recebido.

Os dados desta pesquisa comprovam que, se a família pobre e negra apresenta extrema vulnerabilidade social, a repetida situação de defasagem e fracasso escolar de seus membros estudantes irá torná-la ainda mais vulnerável. É esperado, pelo pai pobre e em mais da metade dos casos pela mãe pobre, que a(s) o(s) filhos (as) em escolarização, quando jovens, sejam absorvidos pelo mercado de trabalho, entretanto, ocorre o inverso se são estigmatizados como “fracassados” ou estão defasados no conteúdo escolar, que é quando lhe aumenta a proporção de excluídos escolares e marginalizados sociais para uma mesma família. Daí, em situações como a de Kaick, Márcio, com quinze anos, Alex com dezesseis não poderem ser contados pela família como fonte de renda, uma vez que não conseguiam uma rápida inserção no mercado de trabalho em função da defasagem escolar. Num primeiro plano e no curto prazo trata-se de problema da família, porém, no médio prazo, essa exclusão reflete na taxa de avaliação da escola e, no longo prazo, reflete na situação de desenvolvimento e economia do país. Este trabalho é importante por contribuir no sentido de a sociedade compreender que, diante da vulnerabilidade da família e da vitimização da adolescência e da juventude, e a conseqüente perda da cidadania, passa a ser responsabilidade do Poder Público, do Estado, encontrar condições para conter / minimizar a exclusão escolar do adolescente negro e pobre.

A linguagem que alimenta o fracasso escolar constrói-se a partir de conceitos e teorias psicológicas importadas para o contexto da educação, no século passado. O fato é que no conjunto, além da teoria da “aptidão escolar” (Patto, 1990 e 1992), a teoria da “carência cultural” determinou o estado dos estudantes participantes dessa pesquisa. Partindo do pressuposto de que a família de estudantes defasados é “desestruturada”, adere-se ao baixo desempenho dos estudantes das “turmas-projeto” pelas explicações psicológicas do que eles apresentam e não se planeja, pedagogicamente, uma ação efetiva que resolva o problema.

4.1 – Como pode-se criar uma escuta às famílias pobres?

Foram ouvidas vinte famílias e uma instituição. Nove das famílias (45%) e a instituição conheciam a participação do estudante no projeto de oficinas e onze das famílias (55%) desconheciam. O fato de desconhecerem a proposta e os objetivos das oficinas responde o descaso da família com o projeto e a negligência da escola para com a família. A família não entendia a proposta do projeto político pedagógico que o município oferecia, logo, não estimulava o (a) filho (a) a participar, porque entendia o projeto como lugar e tempo de “brincar”. Das famílias e da instituição que conheciam a proposta e o objetivo do projeto sete delas (34%) acompanhavam o processo porque o (a) adolescente participava desde 2003, Aiana, Marli e Márcio – o último abandonou antes do término; desde 2004, Thiago, Davidson e Wagner. Thiago evadiu em 2004 e teve uma maior participação em 2005.

A partir da participação do (a) estudante, cuja permanência no projeto excedeu ao ano pesquisado – caso de Aiana, Davidson, Marli e Wagner –, podemos comprovar que projetos de ação política que pretendem garantir as potencialidades do estudante visando a transformação social, necessariamente, precisam garantir a permanência dos usuários por um período maior que um ano. Aqueles que não evadiram nos anos anteriores responderam de modo mais satisfatório do ponto de vista cognitivo e da sociabilidade quando comparados consigo mesmos no momento de início e encerramento da participação.

A escuta à família qualificou de modo positivo a dimensão de pessoa humana que a coordenação do grupo construía do estudante. Então podíamos, pedagogicamente, comparar o estudante com ele mesmo, com o que ele ofereceu de si e pôde aprender no processo e não com o outro de estágio mais avançado, porque estudantes são diferentes entre si e vivem processos distintos de aprendizado. A escola tem uma demanda, possui uma dinâmica que não

ajuda a ouvir estudantes como pessoas. O encontro com a família significou um reencontro com o estudante e participante das oficinas. Dizemos reencontro, porque conhecer a história de vida do estudante possibilitou o encontro com a dimensão dele enquanto pessoa humana e não, puramente, como pessoa cognoscente. Daí a ampliação no modo de concebê-lo na perspectiva pedagógica, porque é possível perceber no ser, o humano que a dinâmica da escola – em geral – não permite que vejamos.

O encontro com a mãe de Geiler foi, especialmente, um encontro que aumentou as condições positivas do estudante. A mãe que, no início da entrevista, havia revelado a sua descrença no filho, descrença essa concretizada por meio do uso de estereótipos, depois do feedback positivo sobre o papel de Geiler como moderador do grupo, pôde repensar nas capacidades do filho como estudante, ou seja, pode reacreditar no filho.

É possível extrair – de tudo que as vinte famílias e a instituição de passagem relataram ter ouvido da coordenação e dos professores das escolas – que existe muita confusão, nas três escolas, acerca de aspectos relativos aos objetivos do projeto, como está organizado e como funciona, também quanto ao modo de avaliação e, sobretudo, sobre as atividades realizadas pelos frequentadores das “turmas-projeto”. Tudo isso gera muito mais a incerteza do que a confiança da família nos profissionais da escola e, de certa forma, também em seus filhos.

No conjunto de perguntas utilizadas nas entrevistas, nenhuma delas questiona diretamente a questão racial; dizendo de outra forma, as perguntas não foram direcionadas para saber se os participantes da pesquisa foram vítimas de discriminação ou teriam sido vítimas de preconceito no ambiente da escola, porém, a discriminação racial e o preconceito evidenciaram-se nas respostas. Foi possível identificar os efeitos do racismo no contexto da narrativa apresentada pelos depoentes, pelas depoentes, pelas famílias, pelas docentes, pelo docente e na postura e nas falas que os participantes levaram para o grupo. Da mesma forma ocorreu com suas famílias e suas professoras e professores. Foi possível constatar a discriminação como um componente definidor da qualidade da relação pedagógica e limitador da escuta escola família. Foi possível identificar formas por meio das quais professoras (res) manifestam o racismo contra a criança e o adolescente negro em defasagem nos conteúdos escolares, principalmente, na leitura e na escrita. E isso é muito preocupante!

Na luta pela sobrevivência, pela manutenção material da família, mulheres negras acabam deixando os filhos adolescentes sozinhos, 80% dos participantes da pesquisa separavam-se da mãe trabalhadora durante o dia. É o período em que eles acabam criando vínculo com a rua, quando podem tornar-se alvo da ação do tráfico e do crime. Tais dados explicam que a escola que pretende uma prática de transformação social não se convence de

que as reuniões pontuais com os responsáveis, as chamadas festas da família, ou eventos desse tipo, estejam cumprindo um fim. É preciso que exijamos políticas competentes dos governos, que assegurem formação de boa qualidade e segurança em tempo integral para o adolescente em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Tais políticas não podem e não devem ser almejadas, unicamente, por reivindicações sociais e ou locais. Compete à escola que reflita o seu entorno e dê o primeiro passo na democratização e na qualificação do atendimento ao seu usuário, exigindo as escolas de tempo integral não só para crianças, mas, principalmente, para adolescentes. E compete ao Poder Público – à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios – a responsabilidade por políticas desse teor, pois não é lícito supor que a divisão hierárquica de responsabilidade sobre a educação no país seja mais importante que o direito de todos (as) à educação de boa qualidade.

Em 100% dos casos estudados foi possível constatar que havia coerência na relação mãe filho e também no caso da instituição de passagem, a partir dos fatos contados pelos (as) filhos (as) no grupo e os fatos apresentados pelas mães e pelos pais. Isso quer dizer que para o caso de uma escuta comprometida com a mudança, embora, nós professoras (es) estejamos cansados de ouvir as desculpas encontradas pelos alunos, precisamos continuar a ouvi-las, porém, buscando interpretá-las.

Capítulo IX

Considerações finais

Esta pesquisa-ação surgiu de uma demanda de cunho psicossocial – já existente antes da minha entrada no campo da pesquisa. Tal demanda foi identificada, em 2003, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, enquanto dado técnico acerca do baixo desempenho em leitura e escrita apresentado por adolescentes que freqüentavam o terceiro ciclo de formação num projeto dessa Secretaria. Com a entrada das profissionais professoras alfabetizadoras nas turmas-piloto, foi constatada a presença de adolescentes, em sua maioria, meninos negros com “baixa auto-estima”. Era a constatação empírica de que as alternativas oferecidas pelas escolas eram diferenciadas para meninos e meninas.

Nesta tese, a consideração da perspectiva de gênero, de raça e de classe social foi essencial para realizar as análises dos dados. Embora o estudo priorize a trajetória escolar de estudantes do sexo masculino, compreendemos a necessidade de enfatizar o aspecto relacional do conceito de gênero, estudando também as meninas no contexto em que surgiu a pesquisa, uma turma de vinte e um (21) estudantes, dentre os quais havia quinze (15) estudantes do sexo masculino e seis (6) estudantes do sexo feminino, todos oriundos de famílias muito pobres e considerados “defasados em leitura e escrita” em suas escolas.

Os participantes dessa pesquisa, vale ressaltar, vindos de três escolas distintas, mas da mesma rede de ensino da capital mineira, mostram que existem diversos modos de viver a masculinidade no ambiente escolar e embora o grupo de meninas pesquisadas seja menor, dentre elas, podemos constatar também diferentes formas de viver a feminilidade. O modo de eles serem masculinos e de elas serem femininas se articula com a percepção e a significação da realidade vivenciada por ambos, e não poderia ser explicado pela dicotomia entre o modo de ser homem e o modo de ser mulher.

A escola, por sua vez, produz um discurso e realiza uma prática que contribuem para a construção do menino e da menina nos moldes condizentes com a reprodução do meio sócio-cultural em que a instituição está inscrita. Desta forma, foi possível apreender uma multiplicidade de masculinidades e de feminilidades construídas em três escolas diferentes, entre os(as) estudantes negros(as) pesquisados(as). Mas, se todos os meninos e adolescentes tinham em comum o fato de freqüentarem as “turmas-projeto” e estarem em situação de fracasso e defasagem escolar, a vivência da masculinidade se diferenciava entre eles, considerando-se cada um deles, assim como cada uma de suas respectivas escolas.

Assim, as três escolas dos participantes dessa pesquisa promoviam vivências de masculinidades que se diferenciavam: o discurso de ser “menino violento” era usado pela Escola “Doralice”. Na Escola “Ana Terra” vigorava o discurso de que quem freqüentava o reforço e as “turmas-projeto” era “menino burro”. Já na Escola “Santa Edwiges” a resistência

em assumir as atividades escolares, por meio de atitudes como o uso de mochilas vazias, sem cadernos ou outros materiais inerentes à escola, fazia com que os professores denominassem os meninos da “turma-projeto” de “mochileiros”. Ressalte-se que o uso de apelidos, em especial os de teor pejorativo, tem sido prática usual em nosso país; contudo, se cabe questionar no geral esse uso, o que dizer de sua ocorrência em instituições de caráter educacional, das quais se espera posturas e atividades essencialmente exemplares?

As histórias das trajetórias escolares das estudantes participantes dessa pesquisa comprovam que, tanto a família quanto a escola adotavam práticas que colaboravam, cada vez mais, para que elas permanecessem no espaço privado. Suas escolas (as mesmas dos estudantes) também promoviam para as participantes do sexo feminino das “turmas-projetos” diferentes vivências de feminilidade. Três estudantes apresentavam modelos de feminilidade, distintos entre si, mas que incomodavam o modelo aceito pela escola. Duas estudantes ostentavam um modelo que, de diferentes modos, era reproduzido nos contextos familiar e escolar – o da submissão feminina. Uma estudante apresentava uma feminilidade marcada pela resistência a esses dois contextos. Vale dizer, de fato, a diferença é uma forte característica no que diz respeito à vivência de feminilidades.

Sobre a interação entre professoras (es) e os (as) estudantes, tanto para os adolescentes negros do sexo masculino, como para as adolescentes do sexo feminino, sobretudo durante as interações que visavam a apropriação da leitura e da escrita pesavam aspectos geradores de estigmas, que interferiam, de modo negativo, na forma de ensinar e no aprendizado deles (as). Pode-se dizer que, a indisciplina, o estigma de “estudante violento”, de “mau aluno”, associado ao estigma de “incapaz de apropriação da leitura e da escrita”, de “leitor incompetente”, prevaleceu por mais de cinco anos, para 95% dos casos, consistindo num conjunto de fatores que desembocavam na concretização do estudante como freqüentador das “turmas-projeto”, pois era estigmatizado como “fracassado” pela/na escola.

Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, a fase de coleta dos dados ocorreu em dois momentos: durante o trabalho de intervenção no/com o grupo e durante as entrevistas que abordou a história da trajetória da vida escolar de cada um (a) dos(as) participantes. Como coordenadora do grupo, o acesso à história da trajetória de vida escolar tornou-se mais viável ao longo da intervenção na medida em que eu ganhava a confiança dos (as) adolescentes no grupo, o que, por sua vez, facilitava também tal acesso junto às suas respectivas famílias.

Durante a fase de intervenção, a partir dos trabalhos de grupo, foi possível criar as condições para que estudantes participantes do projeto *Rede Ampliada do Terceiro Ciclo* vivenciassem atividades alternativas àquelas realizadas cotidianamente nas escolas regulares,

utilizando diferentes formas de comunicação e expressão, produzindo reconhecimento de si próprios e dos outros, do coletivo, elementos essenciais para que se (re) inserissem de modo positivo, tanto no ambiente de suas escolas como no ambiente social do bairro, o que indica que provocaram mudanças no nível cognitivo e no exercício de práticas de cidadania.

Nesse sentido, estavam dialeticamente presentes, tanto a raça, a branquitude e a negritude, como o gênero, a masculinidade e a feminilidade, que atuam produzindo no contexto escolar os “bem sucedidos” e os “fracassados”; ou seja, a investigação permitiu concluir que a classe social, a raça e o gênero são fatores que se somam na produção do “fracasso escolar” desses estudantes pobres e negros, em geral perversamente atribuído a eles próprios.

Ao considerar a raça, o gênero e a classe social na verificação e na análise dos dados obtidos, constatamos que a subjetividade marca não só o processo de avaliação escolar, como comprova Carvalho (2006), mas, principalmente, a interação negativa – resultante do desempenho inadequado que gera o tratamento discriminatório – da professora quando “ensina” a criança e o adolescente que lá estão para aprender, determinando sua trajetória escolar de estudantes encaminhados (as) para as classes de reforço em leitura e escrita, sendo que, no caso dos participantes dessa pesquisa, os estudantes do sexo masculino foram encaminhados em proporção três vezes maior do que as estudantes do sexo feminino.

Embora, na prática, possa parecer o contrário, os dados encontrados evidenciam que a família de estudantes estigmatizados como fracassados ou defasados em conteúdos os mantém na escola porque preservam essa instituição como um valor essencial e, ainda que sejam estigmatizadas pela escola e pela sociedade como “desequilibradas”, se mobilizam para enviar os (as) filhos (as) para o ambiente escolar porque vêem nele uma forma de socialização e de ascensão social pela via do emprego, o que certamente condiz com a realidade constatada.

As famílias entrevistadas comprovaram que não deixavam de participar, mas sim, que não se sentiam escutadas pela escola, pois mesmo diante da vulnerabilidade social a que estavam submetidas, esgotavam todos os recursos à sua disposição para acompanharem os (as) filhos (as) e, ainda assim, pareciam negligentes. Mães e pais entrevistados comprovaram que não existe uma escuta eficiente da escola quando se trata, em especial, de família pobre e, sobretudo, negra. Quinze das famílias ouvidas – 75% delas – eram mantidas pelo esforço da mulher – mãe, tia e avó. Esse dado aponta a discriminação de gênero na relação escola–família, uma vez que as mães são, em potencial, as articuladoras dos assuntos que envolvem o (a) filho (a) e a escola.

A pesquisa-ação com este grupo de estudantes pobres e negros mostra a importância do papel da instituição escola, que nesse caso estaria sendo negligente. Negligência essa comprovada pela perspectiva apontada na postura (anti) profissional de docentes diante da baixa frequência escolar, da violência dos estudantes (e deles próprios, quiçá não percebida), da resistência da família, da falta de material e de espaço físico na rede de ensino e assim por diante. Há argumentos possíveis para que estes (as) adolescentes sejam, na prática, abandonados (as) pelos (as) professores (as), pelas escolas e, por consequência, também pelo Estado, pelo Poder Público?

Espera-se que esta tese contribua para “sensibilizar” o Estado a adotar políticas públicas adequadas para o enfrentamento da problemática aqui tratada!

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d`angola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000. 24p.

ALVES, Luciana. **Limites e possibilidades do ativismo branco**: professores brancos e educação anti-racista. São Paulo: 2008. 6 p.

AFONSO, Lúcia. **A sala de aula como um grupo**: construindo um novo olhar. Mimeografado. Belo Horizonte: 2008

_____.(org.) **Oficinas em dinâmicas de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Campo Social, 2002. 151 p.

AIBÊ, Bernardo. **A ovelha negra**. São Paulo: Mercury, 2003.

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2. 157-173p. jul./dez. 1999

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997. 196 p.

Nogueira, Isidinha Baptista. Ninguém foge da própria história. In.: **Psique e Negritude**: os efeitos psicossociais do racismo. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. p.40-44.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 280 p.

Barbosa, Maria Eugênia Ferrão; FERNANDES Cristiano. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, Crespo (org.). **Avaliação ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.

BELITANE, Claudemir. **Subjetividades renitentes**: entre o oral e a escrita. Texto Impresso. São Paulo, 2005.

BENTO, Maria Aparecida S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (orgs.). **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. 25-57 p.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção da realidade social**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1999. 247 p.

BERSTEIN, Marcos. Contribuições de Pichón-Rivière à psicoterapia de grupo. In: OSÓRIO, Luiz Carlos. **Grupoterapia hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 108-132 p.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, 483 p.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRITO, Rosimeire dos Santos. **Significados de gênero do fracasso escolar**. 2004. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

CAMARGOS, Evani Andreatta Amaral. **Sentidos construídos sobre a independência de jovens com Síndrome de Down por um grupo de pais e de profissionais**. Fev. 2002. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5%3Aeducacao-especial&id=51%3Asentidos-construidos-sobre-a-independencia-de-jovens-com-sindrome-de-down-por-um-grupo-de-pais-e-profissionais&Itemid=16 > Acesso em: 11 jul. 2005.

CAMPOS, Maria das Graças Cunha. **Fracasso escolar na alfabetização: atribuições de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores**. 1994 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberaba, Uberaba, 1994.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas: mutações Juvenis nos corpos da metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&a Editora, 2005. 198 p.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto. Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, V. 9, n. 2, p. 554 – 574, 2001.

_____. Quem São os Meninos que Fracassam na Escola? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 11- 40.

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009, 128 p.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000. 110 p.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005 P. 65-104.

CEPEDA Joe; LESTER, Julius. **Que mundo maravilhoso!** São Paulo: Brinque-Book, 2000.

CHERKI, Alice. Prefácio à edição de 2002, In: FANON, Franz, **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2006. 373 p.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: jul./dez, 1995.v. 2. n.20, p 185-206.

_____. La Organización Social de La Masculinidad. In.: VALDÉS, Teresa; OLAVARIA, J (eds.). **Masculinidades: poder e crises**. Santiago, Chile: Isis Internacional, 1997.

_____. Disruptions: improper masculinities and schooling. In.: KIMMELL, M. S. MESSNER, M. a. (eds.) **Men`s lives**. Boston: Allyn and Bacon, 1997 b

_____. Teaching the Boys. In: _____. **The men and the boys**. Berkeley: UC Press, 2000. p. 148 -176.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 189 p.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero sociabilidade e conflito**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setúbal; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1989. n. 71, p.49-54.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**. Tradução Maria Lúcia Machado, Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das letras, 1989. 471 p.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

DIÈNE, Doudou. **Relatório do relator especial sobre formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionada, em sua missão no Brasil (17-26 de outubro de 2005)**. Brasil: Organização das Nações Unidas, 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_relator_onu_doudou_diene_racismo.pdf> . Acesso em: 16 nov. 2009.

DIOUF, Sylvane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

DURKEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1970. 114 p.

EPSTEIN, Debbie. Real boys don't work: underachievement, masculinity, and the harassment of 'sissies'. In: _____. et al. (orgs.) **Faling boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 96-108.

ERIKSON, Erik H. **Identidade Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p.322.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008 71 p.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1952/1983, 190 p .

_____. **Os condenados da Terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2006. 373 p.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 226 p.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005, 79 p.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1991. 359 p.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de branquidade não marcada. In: WARE, Vron (org.) **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond. 2004. p. 307 - 338

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 150 p.

_____. **Cartas á Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 1984. 173p.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **A ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 149 p

GALANO, Mônica Haydée. As emoções no interjogo grupal. In.: LANE, Sílvia T. M.; SAWAIA, Bader Burihan (orgs.) **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995 p.147-155.

GAYOTTO, Maria Leonor Cunha; DOMINGUES, Ideli. **Liderança: aprenda a mudar em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2003 285 p.

GENEEN, Henrique. **O Temperamento e Caráter Sobre o Ponto de Vista Educativo**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

GODOY. Ana Célia. **Ana e Ana**. São Paulo: DCL, 2003. 24 p.

GODOY, Eliete A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana**. 1996. 253 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Unicamp, São Paulo. 1996.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970. p. 9-47.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.p.7-107.

_____. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158 p.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996, 233. p.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995. 198 p.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 411 p.

GVIRTZ, Sylvina. **Do currículo prescrito ao currículo ensinado: um olhar sobre os cadernos de classe**. Bragança Paulista: Editora EDUSF, 2005. 125 p.

GUIMARÃES, Sérgio. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. 231p.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 224 p.

HELMS, Janet E. **Black and white racial identity: theory, research and practice**. Westport: Praeger, 1990. p. 3 - 67

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 336 p.
_____. **A era do capital: 1848-1875**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 459 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais** set. 2007. Disponível em: <
http://www.ibge.gov.br/home/presidência/notícias_impressão.php?id_notícia=9 > Acesso em:
29 jan. 2008.

INSTITUTO PICHÓN-RIVIÈRE DE SÃO PAULO. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichón-Rivière**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1987. 80 p.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICA APLICADA, IPEA. Igualdade Racial. **Boletim de Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. n. 13,0 p. 281-319. edição especial. abr. 2007. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_13/IgualdadeRacial.pdf>
acesso em: 13 dez. 2009.

KIARA: corpo de rainha: ONG Djumbay. Recife: Lebandilê; Governo do Pernambuco, 2001. VHS. 15 min.

KIRICU e a feiticeira Karabá: Direção de Michel Ocelot, Dominique Lefèvre. França: Aninve, 1998. VHS. 71 min.

KLEIMAN, Ângela.B. (org). Exclusão social e alfabetização. **Temas em Psicologia**, Campinas, v.1, n.3, p.97-107, 1993.

_____. Os Modelos de letramento e as praticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.7-61.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004. 134 p.

LABOV, Willian. **Language in the city: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pensylvania Press, 1972. 412p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições de uma experiência. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.205-224.

LESER, Sílvia de Melo. Classes populares, família e preconceito. **Psicologia USP**, São Paulo, v.3, n.1-2, p. 123-130, 1992.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico e prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995. 75 p.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmicas de grupo**. Tradução de Miriam Moreira Leite. São Paulo: Cultrix, 1970. 242 p

LOPES, Ana Lúcia. **Ampliando o olhar: um estudo sobre a construção da identidade da criança negra-mestiça frente à experiência escolar**. 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em

Antropologia) — Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

_____.Corpo, escola e identidade. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MAC AN GHAILL. Máirtín. **The making of men: masculinities, sexualities and schooling**. Buckingham: Open University Press, 1994. 208 p.

MACIEL, Maria Inês Etrusco. **A pesquisa-ação e Habermas: um novo paradigma**. Belo Horizonte: Editora Uma, 1999. 90 p.

MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1991. 188 p.

MARIANO, Janine Dias; MORAES, Luciene Fernandes. **Projeto Rede de Tempo Ampliada do 3º ciclo: uma possibilidade de mudança para os jovens de risco social**. 2006. Monografia (Curso de Especialização em Psicopedagogia) — Faculdades Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2006.

MARTINS, Georgina. **Fica comigo**. São Paulo: DCL, 2001. 30 p.

MEAD, George Herbert. **Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Tradução de Florial Mazía. México: Paidós, 1993, p. 9-84 e 249-343.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 127p.

MOLLICA, Maria Cecília. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. 111 p.

MORAIS, Evaristo. **Criminalidade da infância e da adolescência**. São Paulo: Francisco Alves, 1916. 302 p.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1995. 327 p.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986. 88 p.

_____.Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S (orgs). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 9-11.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Ninguém foge da própria história. In: POMPEUL, Fernanda. **Psique e negritude: Os efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. p. 40-44.

NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Relatórios das Professoras do Projeto Emergencial de Alfabetização do 3º ciclo**. Belo Horizonte, MG, 2003.

OLIVEIRA, Ivone M. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994. 119 p.

OLIVEIRA, Lúcio Otávio Alves. **Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas**: representações de branquitude entre indivíduos brancos. 2007 137 f. Dissertação (Mestrado Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007

OLIVEIRA, Rachel. **Relações Raciais na Escola**: uma experiência de intervenção. 1992. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. 231 p.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Papirus, 1994. 119 p

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990, 383 p.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo v.3, n.1-2, p. 107-121, 1992.

POPOVICH, Ana Maria. Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro v. 57, n. 125, p. 244 -254 Jan./mar. 1972.

PORTARRIEU, Maria Luisa Brohman; TUBERT-OKLANDER, Juan. Grupos Operativos. In: OSÓRIO, Luiz Carlos. **Grupoterapia hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 135-141.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 286 p.

PIZA, Edite. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-89

RAEDERS, Georges. **O conde de Gobineau no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 87 p.

RESENDE, Andréa Botelho de. Os meninos negros e as múltiplas masculinidades: relações de gênero e raça na escola. In: VIEIRA, Vinicius Rodrigues; JOHNSON, Jacquelyn. (orgs.) **Retratos e espelhos**: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos. São Paulo: FEA/USP, 2009 p. 267-282.

RODERICK, Melissa. What's happening to the boys? Early high school experiences and school outcomes among African American Male adolescents in Chicago. **Urban Education**, v. 38, n. 5, p. 538-607, set. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Classe, Raça e Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, fev. 1996, p.58 – 65.

_____.Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul.1999.

_____. Estatísticas Educacionais e cor/raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**. v.17, n.34, p.15- 41, maio/ago. 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professoras Negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza, 2004. 159 p.

SANTOS, Lílían Piorkowsky. **Garotas indisciplinadas numa escola de Ensino Médio: um estudo sob o enfoque de gênero**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.3, p. 11- 27, 1994.

_____. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. n. 20, v. 2, p. 71 – 100, jul. /dez. 1995.

SEWELL, Tony. Loose Cãons: exploding the myth of the black macho lad. In: EPSTEIN, Debbie et al (orgs). **Faling boys: Issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998.

SIRGA amigos para sempre. Direção de Luc Besson. Paris: Paris/França, 1993.VHS. 100min.

SILVA, Carmem A. Duarte da et al. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul.1999.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro qual é o seu nome?** Belo Horizonte: Mazza, 1995.127 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 / 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 289 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Proposta político pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Assumindo a escola emergente. **Caderno n. 1. 1994**. Belo Horizonte, MG.

_____. O primeiro Ciclo de Idade de Formação: algumas considerações acerca dos processos de enturmação, organização do trabalho e avaliação (2002). Belo Horizonte: SMED, 2002. 40 p.

_____. **Turmas aceleradas: Retratos de uma nova prática**. Caderno n. 2. 1996. 40 p.

SOLANO, Trindade. **Poemas antológicos de Solano Trindade**. São Paulo: Nova Alexandria, 2008. 167 p.

STEYN, Melissa. Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca nima África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron. (org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TAYLOR, Charles. A política de reconhecimento. In: _____.(org.) **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. 45-94. p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000. 108 p.

TURMAS aceleradas: Ana Martha Coutinho, Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte: Vídeo Verso. 1996. VHS. 15 min.

VALLADARES, Lícia. Apresentação. In: _____. (org.). **A escola de Chicago**: impacto de uma tradição no Brasil e na França. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.11-22

VELHO, Gilberto. Reflexões sobre a Escola de Chicago. In: VALLADARES, Lícia (org.). **A escola de Chicago**: impacto de uma tradição no Brasil e na França. Belo Horizonte: UFMG, 2005.p. 54-68.

VISTA a minha pele: Direção: Joel Zito, CEERT. - NTSC- São Paulo: CEERT, 2003. VHS. 15 min.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto, Solange de Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 191p.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância. **Crianças como você**: uma emocionante celebração da infância. São Paulo: Ática, 2004.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A flor da pele**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – UFMG, Belo Horizonte, 2003. 273 p.

WARE, Vron. Introdução: O poder duradouro da branquidade: um problema a solucionar. In: _____.(org.). **Branquidade**: Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamound,2004 P. 7-40.