

Protagonismo de alunos da educação básica no contexto escolar de fronteira: um estudo etnográfico

PIRES-SANTOS, Maria Elena (UNIOESTE/PR)

O objetivo desse artigo é relatar os resultados de uma pesquisa etnográfica sobre a participação de alunos e professora da educação básica na transformação dos processos educacionais e culturais, em que desafiaram a disparidade entre saberes escolares e saberes locais, visível na construção coletiva de um documentário sobre práticas culturais dos moradores do bairro. A pesquisa está inserida em um questionamento sobre os processos de escolarização, ainda muito voltados para o professor como único detentor de saberes, e para o aluno como um mero repositório, desconsiderando os saberes locais, construídos intersubjetivamente, mesmo quando a pluralidade linguística e cultural se mostra ampliada, como no complexo cenário de fronteira, vivido em Foz do Iguaçu, entre Paraguai, Argentina e Brasil. Essa disparidade afeta a vida dos alunos, dificultando a distribuição de oportunidades para permanecer nesse processo e/ou para ampliarem suas esferas de participação social, principalmente daqueles mais vulneráveis, como os aqui focalizados, que vivem em um bairro periférico resultante do desfavelamento de áreas de risco centrais da cidade. Decorrente dessa contingência, são discriminados por aqueles que buscam a homogeneização de suas potencialidades. A temática aqui apresentada se situa na Etnografia, por considerar que as práticas de linguagem e as práticas sociais situadas centrais para focalizar o contexto em que as pessoas vivem e agem, em sua relação com os contextos translocais. Essas práticas são visíveis no documentário produzido por alunos do 8º ano, que realizaram entrevistas com moradores, gravadas em vídeos, leram e/ou escreveram diferentes ‘gêneros discursivos’, inclusive aqueles relacionados à agência dos moradores na construção de suas próprias histórias. Eles também pesquisaram e aprofundaram seus conhecimentos sobre documentários, organizaram saraus na escola com a participação de moradores do bairro e, finalmente, organizaram uma sessão cultural para apresentação do documentário para os demais alunos da escola e pessoas do bairro, principalmente aqueles que haviam participado do documentário. Dessa forma, se colocaram como protagonistas de seus saberes ao praticarem, na simbiose teoria/prática de multiletramentos, práticas de linguagem para além do contexto escolar, para abarcar também “a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de textos” que circulam

socialmente. A pesquisa evidenciou então que, ao romper com dicotomias entre o que se considera legítimo ou não, além de possibilitar o protagonismo dos alunos, possibilitou que percebêssemos a importância de uma formação ampliada do professor de línguas que vá além da perspectiva linguística, para se tornar inter e transdisciplinar, sintonizada com os avanços tecnológicos, socialmente engajada, antropologicamente atenta e plural em seu foco.

Palavras-chave:; saberes locais; documentário; multiletramentos multimidiáticos

Introdução

Os resultados do sistema da educação básica tem-se tornado objeto de atenção dos programas nacionais de educação, atentos aos resultados de diversos mecanismos de avaliação institucional - como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a Prova Brasil¹ - que, a cada versão, vêm comprovando os baixos avanços nos índices de aproveitamento escolar dos alunos das escolas públicas brasileiras. Esses resultados, em análises de uma situação extremamente complexa, realizada de forma simplificadora pela mídia, têm provocado a culpabilização quase que exclusivamente do professor e/ou do aluno como responsáveis por esses resultados. Mas, embora a mídia busque homogeneizar todos os professores como tendo uma formação precária, no cotidiano escolar são realizadas muitas ações exitosas que, quase sempre, permanecem invisibilizadas, mesmo que contribuam para transformações sociais significativas.

Entre essas ações, podemos citar aquelas que buscam romper com a visão do professor como o único detentor do conhecimento e do aluno como um mero repositório dos conhecimentos escolarizados. Esses conhecimentos, desvinculados das práticas sociais, são valorizados como únicos e legítimos, tomando-se como alvo o deslocamento dos saberes locais. Essa perspectiva totalizante fortalece o mito do monoculturalismo e do monolinguismo, mesmo frente à pluralidade cultural e às práticas letradas, principalmente quando se trata de contexto de fronteira. Esse dissenso afeta a vida dos alunos, dificultando a distribuição de oportunidades para permanecerem no processo e/ou para ampliarem suas esferas de participação social, principalmente os

¹ Não pretendo problematizar aqui as limitações, controvérsias e validade dessas avaliações, o que poderia ser foco de outra pesquisa. No entanto, faço referência a estas, pois esses índices vêm sendo usados para colocar a educação do país entre aquelas menos eficazes.

mais vulneráveis, como aqueles aqui focalizados, que vivem em um bairro periférico resultante do desfavelamento de áreas de risco centrais da cidade. Decorrente dessa contingência, seus moradores são discriminados por aqueles que buscam a homogeneização e a desqualificação de suas potencialidades. Numa perspectiva circular recorrente, no contexto escolar atribui-se o insucesso às condições adversas em que “alunos, vítimas de desigualdades sociais, racismo, desestrutura familiar e exclusão social”, como explicitado no Projeto Pedagógico da escola em foco, são retratados como indisciplinados, agressivos e desinteressados.

Com a finalidade de romper com essa circularidade recorrente, foi proposto o projeto que deu origem ao objetivo desse texto, ou seja, relatar os resultados de uma pesquisa etnográfica que focaliza a construção coletiva de um documentário sobre práticas culturais dos moradores do bairro Cidade Nova, em Foz do Iguaçu, realizado por alunos do 9º. ano e professora do Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ipê Roxo.

O artigo segue a seguinte organização: primeiramente, trato da abordagem teórico-metodológica ancorada na Etnografia, em sua interface com a Linguística Aplicada; em seguida, discorro sobre a superdiversidade em contexto de fronteira, em sua conexão com o cenário translocal; posteriormente, situo o protagonismo dos alunos e da professora, em suas práticas sociais locais; finalmente, teço breve conclusão provisória.

1. Etnografia do Letramento e Linguística Aplicada: espaço para as práticas do não-especialista

Considerando as várias vertentes da Etnografia, nessa pesquisa optamos pela Etnografia do Letramento (Street, 2014) que preconiza a atenção às práticas letradas reais e seus significados nas vidas locais. Em outras palavras, essa abordagem se mostra mais adequada para focalizar o cenário escolar, em que são importantes os significados locais produzidos pelos atores sociais, em sua relação com outros modos de organização social mais ampla. O diálogo aí estabelecido é com as atividades seletivas nas escolas, cuja consequência tem sido o baixo rendimento escolar de alunos pertencentes às minorias sociais e culturais. Dessa forma, não pretendo me colocar, numa perspectiva de *continuum* com polos estanques, em que de um lado fica o pesquisador e, de outro,

aqueles que vivem e agem no cotidiano escolar, optando por considerar todos – professora da educação básica, alunos e a mim - como pesquisadores.

Alinhando a Etnografia à área da Linguística Aplicada (LA) como em Moita Lopes (2006 e 2013); Kleiman e Cavalcanti (2007); Signorini e Cavalcanti (2004); Cavalcanti (2006, 2013, 2015); Lucena e Fritzen (2012); Brigs (2007); Jaffe (2011); Street (2014); Signorini (2013); Lucena (2015); Pires-Santos *et al.* (2015), entre outros, entendo que não há descontinuidade entre linguagem e sociedade e que ambas são fundamentalmente centradas no contexto onde as pessoas vivem e agem. A LA, por sua orientação essencialmente interdisciplinar, propicia o estabelecimento de interfaces com outros campos de estudo e também com outras áreas de conhecimento, exigindo um constante atravessar de fronteiras.

O posicionamento proposto pela Etnografia do Letramento aliada à LA vem contribuindo para a ampliação de seus horizontes, consolidando-se como campos que se repensam continuamente e que também buscam estender as pesquisas para outros contextos além da sala de aula, como empresas, consultórios médicos, etc., sempre considerando as práticas de linguagem e práticas sociais situadas em sua relação com os contextos translocais. Dessa forma, evidencia-se como ponto central a importância de serem incluídas as questões políticas, históricas, sociais e éticas advindas dessa ampliação de horizontes.

Nesse viés, tornam-se centrais as questões de ética e poder que nos desloquem para além da tradição dos termos de consentimento informado e apresentação de resultados de pesquisa para os participantes e também para nossos pares, como forma de legitimá-los. Torna-se fulcral, então, desenhos de pesquisa que considerem os interesses daqueles com quem se trabalha, para o desenvolvimento de práticas cooperativas que favoreçam a multivocalidade e o protagonismo nas transformações sociais. Assim, entendemos que, não indagar sobre a que interesses as nossas pesquisas servem, nem reconhecer que todo trabalho vem de algum lugar e, por isso, deve ser situado nas contingências sociopolíticas e relações de poder, é colaborar para a manutenção das injustiças sociais.

A inserção política e relação de poder na formação e na produção de conhecimento são trazidos por Moita Lopes (2006) com suas indagações quanto ao papel das nossas pesquisas etnográficas em LA:

(...) como podemos criar inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo,

colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada (Moita Lopes, 2002). Como aqueles que vivenciam o “sofrimento humano” com base em epistemes diferentes podem colaborar na construção “de uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas” (Mushakoji, 1999:207) ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade? (MOITA LOPES, 2006, p. 86).

É nesse sentido que também Pennycook (2004) reivindica uma perspectiva crítica para a LA, argumentando em torno de um pensar e de um fazer sempre problematizadores, em que a práxis, além de híbrida, é vista como dinâmica e sempre mutável para as questões de linguagem.

Ao nos propormos a focalizar os eventos locais, sem perder de vista sua relação com os eventos globais, nos alinhamos também com o posicionamento de Van der Aa e Blommaert (2015) que, remetendo-se ao antropólogo Dell Hymes, apontam que a etnografia versa sobre o conhecimento da linguagem como sendo necessariamente um conhecimento social e cultural. De acordo com a argumentação do autor, é inconteste que a etnografia, como definida ao longo da sua história no século XX, busca tornar compreensível a complexidade de eventos sociais, por meio de descrição e análise, observando duas questões centrais: a perspectiva dos participantes e o modo pelo qual entendemos microeventos como únicos e estruturados, percebendo a tensão entre variação e estabilidade. Assim também argumenta Lucena (2012, p. 79), quando ressalta a importância da etnografia, pois esta “contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas”.

Ampliando o escopo da etnografia, Blommaert (2011) acrescenta, como ponto chave, a reflexividade quanto ao caráter dialógico e situado do conhecimento etnográfico, deslocando-se de uma perspectiva sincrônica para agregar a necessidade de “pensarmos historicamente enquanto pensamos teoricamente” (BLOMMAERT, 2011, p. 687). Segundo o autor, isso nos ajudaria a (re)definir de forma mais precisa e específica as questões por nós formuladas e também a incluir pesquisadores do passado que trataram de questões similares aos nossos debates atuais.

Na perspectiva aqui assumida para essa pesquisa, então, em que alinhamos

Etnografia e LA, não há descontinuidade entre geração de dados, teorizações e análises, imbricação que possibilita o rompimento com a dicotomia teoria e prática, como propôs Peirano (1995), quando afirma que a etnografia é mais que um método, é a própria teoria vivida.

Lucena (2015), colocando-se na área da LA, ao discutir os princípios da perspectiva etnográfica que orientam estudos acerca de práticas de linguagem em contextos escolares, entende que esta, ao se valer de várias contribuições para desbravar e (re)conhecer movimentos colaborativos, proporciona que tanto o pesquisador como os participantes da pesquisa realizem reflexões críticas sobre suas vidas, contribuindo para revelar desigualdades e resistências, tensões e modos de vida por vezes negligenciados, perspectiva que pode ser observada na construção cooperativa do Documentário aqui focalizado e que será mais adiante abordado.

Ainda segundo Lucena (2012), a Etnografia “contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas”. Posicionando-se na mesma perspectiva, Garcez e Shulz (2015), ao propor uma reflexão sobre a etnografia como contribuição para investigar a educação em linguagem na área da LA, defendem a proporcionalidade entre a proposição da resolução de problemas no trabalho investigativo e o olhar circunstanciado para a etnografia da linguagem que “demanda um olhar para ocorrências reais, particulares, mediadas por práticas de linguagem, de ações situadas ecologicamente”.

Também se situando na área da LA e da Etnografia, Cavalcanti (2013) defende uma “educação linguística ampliada” para além das línguas, nos alertando para a importância da interface com outras áreas do conhecimento – entre estas a sociologia e a antropologia – e para a compreensão de que “o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina” (p. 215). Conforme suas palavras:

Numa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo

sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

No entanto, essa perspectiva não parece encontrar ressonância nos cursos de licenciatura, principalmente em Letras, que desenvolvem a formação inicial de futuros professores de línguas, maternas e/ou estrangeiras, nem mesmo quando se tratam de contextos complexos como o cenário da presente pesquisa, como pude constatar por meio de pesquisa recente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras do Oeste do Paraná.

A formação do professor que preconiza uma educação linguística ampliada traz à tona a importância de se repensar o conceito de letramento que não se limite à abordagem da escrita como um processo individual. Rojo (2012, p. 13) propõe o conceito de multiletramentos para tratar das “multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica”.

A partir das proposições da Etnografia e da LA é que foram pensadas as atividades de elaboração do Documentário intitulado “A Arte de Fazer: práticas culturais no bairro Cidade Nova”. Entendido como um gênero discursivo - no sentido que lhe atribui Bakhtin (1990), ou seja, como “tipos relativamente estáveis de enunciados” - a escolha desse gênero foi motivada justamente pela possibilidade de, a partir de uma prática social inicial, abordar multiletramentos multimidiáticos e, assim, romper com as atividades conteudísticas desvinculadas das práticas sociais e culturais, tão comum no contexto escolar pois, como nos alerta Cavalcanti (2013, p. 224) “quando o conteúdo a ser ensinado na Colégio está desvinculado da vida em sociedade, do contexto sociocultural e histórico, torna-se árido, desinteressante e tedioso”.

No entanto, antes de focalizar o Documentário, convido o leitor a uma visão panorâmica sobre o cenário transcultural e translíngua da pesquisa.

2. A Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina: somos todos transculturais e translíngues

A região da Tríplice Fronteira, cenário dessa pesquisa, caracteriza-se por envolver um intenso comércio entre as três cidades: Foz do Iguaçu/Brasil, com 256.088

habitantes; Puerto Iguassu/Argentina, com 80.020 habitantes; Ciudad del Este/Paraguai, com 387.538 habitantes. Esse comércio provoca a mobilidade de pessoas em todas as direções, sendo comuns transportes coletivos com a indicação “transporte coletivo internacional”, que atravessa os três países. No Brasil, por exemplo, é comum a emissão de notas fiscais em quatro moedas: real/brasileiro; guarani/paraguaio; peso/argentino; dólar/americano.

Além desse comércio transnacional, a cidade recebeu ao longo da sua história - e ainda continua recebendo - imigrantes dos mais diferentes países e diversas regiões brasileiras, dadas suas características econômicas, turísticas, fronteiriças e também pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Configura-se como importante polo turístico, principalmente pelas Cataratas do Iguazu que, em 2014, só do lado brasileiro recebeu 1,5 milhão² de visitantes.

Esse cenário, que acolhe grande número de argentinos, paraguaios, chineses, coreanos, árabes, brasileiros de diferentes regiões, indianos, haitianos, entre outros, se configura como o que Vertovec (2007) vem definindo como “superdiversidade”.

A “superdiversidade”, entendida como complexidade ampliada (VERTOVEC (2007; VAN DER A. e BLOMMAERT, 2015), advém do fenômeno da “diversificação da diversidade”, como efeito da globalização visível nas línguas e nas culturas. Frente ao desafio de observar as complexas configurações da atualidade em termos de condições sociais, geográficas, políticas, econômicas etc., e para as quais a abordagem da diversidade em termos de etnia ou país de origem se mostra insuficiente, o conceito de superdiversidade amplia o alcance da visão sobre a intensa mobilidade de pessoas ao redor do mundo, perspectiva também assumida por Blommaert e Rampton (2011). Os autores buscam abarcar a superdiversidade não apenas nas variáveis já consolidadas em termos de etnia ou país de origem – categorias muitas vezes tomadas como sinônimas como, geralmente, acontece nas ciências sociais e também nas esferas públicas mais amplas. Argumentam no sentido de se apreciar a coalescência de fatores que definem as condições sob as quais as pessoas vivem, tornando-se necessário assumir uma perspectiva multidimensional que abranja ainda a interação entre variáveis adicionais, como os tipos diferenciados de imigração, seus direitos e, ao mesmo tempo, as restrições desses direitos forjadas pelas políticas públicas dos países hospedeiros, experiências divergentes de trabalho, perfis de gênero e de idade distintas, padrões de

² Disponível em <http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/01/parque-de-foz-do-iguacu-recebe-recorde-de-visitantes-em-2014>, acesso em 15/02/2015.

distribuição espacial e necessidades de serviços públicos que afetam onde, como e com quem as pessoas vivem. Esse panorama encontra ressonância no contexto transfronteiriço, campo da pesquisa proposta, ampliado pela interconexão de forma intensa entre grupos e pessoas em redes sociais da *internet*.

No entanto, embora não se possa negar essa interação em nível mundial, há uma parcela significativa da população à margem desses movimentos globais, mesmo que sofra igualmente seus efeitos mais perniciosos. Isso acontece, por exemplo, com os grupos minoritários/minoritorizados como o universo indígena com apenas 170 línguas sobreviventes em relação às 1300 línguas faladas por diversos grupos indígenas por volta de 1500 (c.f. CAVALCANTI, 1999); as comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, ucranianas, árabes, chinesas, etc.) - com aproximadamente 30 línguas; as comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua maioria com países hispanofalantes; as comunidades de surdos – há aproximadamente 15 milhões de pessoas com algum tipo de perda auditiva no Brasil; as comunidades bidialetais/urbanas - falantes das variedades linguísticas diferentes do português visto como padrão como, por exemplo, os alunos da escola em foco. Esse contingente que, embora seja a maioria em termos numéricos e esteja incluído no sistema escolar, é geralmente mantido às margens, ao se considerar que existe um abismo entre os saberes locais e os saberes institucionalizados e privilegiados pela escola. Estigmatizados em suas culturas e linguagens, esses alunos às margens estão quase sempre submetidos a reiterados insucessos e/ou evasão escolar, como aqueles do colégio Ipê Roxo.

Frente ao panorama apresentado, por mais que ainda os segmentos do sistema educacional insistam na homogeneidade linguística, cultural e social, a compressão do espaço/tempo na atualidade tem-se intensificado de forma vertiginosa e a interconexão entre os mais diferentes recantos do planeta ocorre de forma quase que simultânea aos acontecimentos, por mais dispersos e longínquos estejam. Os efeitos desse processo, aliados à ampliação da tecnologia de forma nunca antes imaginada, vêm diluindo os limites e tornando porosas as fronteiras, o que tem provocado a mobilidade de pessoas, de tal maneira, que é impossível ignorar a superdiversidade.

A prática escolar de pensar em variedades apenas na oralidade e em termos de respeito aos usos linguísticos dos alunos, limita a compreensão do que é mais importante, que é olhar para a pluralidade linguística e cultural como enriquecedoras e que, por isso, precisam ser valorizadas. Outra questão importante, principalmente para o

contexto plurilíngue e pluricultural de fronteira, é que pensarmos em termos apenas de variedades da mesma língua nos leva novamente à mitificação do monolinguismo, deixando de fora a riqueza e criatividade das práticas de linguagem híbridas ou ‘translinguagens’ (Garcia, 2009; Canagarajah, 2013; Cavalcanti, 2013).

Para nominar as práticas de linguagem híbridas, Canagarajah (2013) utiliza como guarda-chuva o termo translinguagens, por entender que os significados são construídos não a partir de um sistema gramatical coeso e autônomo que, livre de outros recursos semióticos e separados do ambiente distorce práticas de construção de significado, mas por meio de práticas de negociação em situações locais que possibilitam capturar os processos subjacentes comuns e estratégias para negociar inteligibilidades na co-construção de diálogos políglotas.

Canagarajah (2013) afirma, ainda, que o significado do termo translíngue estabelece relações de linguagem em termos mais dinâmicos, incluindo recursos semióticos. Localizada no ambiente de sua produção, a linguagem gera significados que não podem ser explicados a não ser a partir de uma compreensão da linguagem como uma prática social, desempenhando um papel importante para a voz, os valores e identidades locais. Segundo o autor, os usuários não têm competências separadas das línguas, sendo que os significados surgem por meio de práticas de negociação em situações locais, estando sempre abertos à renegociação e reconstrução pelos usuários, ou seja, são recursos móveis.

Ao considerar linguagem e sociedade como indissociáveis, automaticamente incluímos nesse bojo a cultura no sentido que lhe atribui Bhabha (2001), ou seja, distanciando-se do conceito dominante de cultura como algo estático, substantivo e essencialista, o autor propõe o conceito de cultura como uma estratégia agonística, híbrida, produtiva, dinâmica, aberta, em constante transformação, assim como entendemos também a linguagem. Dessa forma, não é possível estabelecer fronteiras em torno de traços totalizadores, principalmente no mundo atual em que a mobilidade de pessoas ao redor do mundo e o avanço tecnológico que aproxima e coloca em sintonia simultaneamente pessoas dos mais diferentes lugares, temos que admitir que as culturas vazam umas nas outras, tornando a todos translíngues e transculturais.

Embora nos últimos anos tenham-se ampliado as pesquisas e publicações, especialmente em Linguística Aplicada, que rompem com a visão do Brasil como um país monolíngue (CAVALCANTI, 1999; 2004; MAHER, 2004; 2014) a padronização valorizada pelas instituições escolares leva à recusa de se aceitar práticas de linguagem

que se afastam de noções dominantes e que envolvem características linguísticas provenientes da cultura popular ou da mistura de línguas. Se o acesso à norma padrão representa uma possibilidade de reorganização espacial e de movimentos locais para translocais, para que esse movimento seja possível, torna-se central o deslocamento de uma perspectiva que foca apenas em detalhes das variações de uma língua para uma perspectiva que considere a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, e que busque entender as diferenças não como ameaça, mas como uma criatividade e riqueza em que os saberes locais têm um papel central.

Essa configuração superdiversa linguística, cultural e social se estende para o contexto escolar. O colégio aqui focalizado, localizado em um bairro na periferia de Foz do Iguaçu, de formação recente (1999) – como resultado do remanejamento de comunidades ribeirinhas da região central da cidade, o que já predispõe os moradores do entorno a estigmatizarem seus moradores. Localizado na periferia, é considerado local perigoso e violento. Conforme dados levantados em pesquisa anterior nas fichas escolares dos alunos, a maioria é proveniente de família com renda mensal de 01 salário mínimo. Obrigados a buscar trabalho muito cedo e sem qualificação, para contribuir com a renda familiar, os jovens se tornam vulneráveis frente a atividades de transportes de mercadorias que são identificadas como atividades ilegais de descaminho e contrabando.

Abramovay *et al.* (2002), ao tratarem da vulnerabilidade de jovens na América Latina, afirmam que:

O acesso negado dos jovens latino-americanos a processos básicos como os analisados restringe a capacidade de formação, uso e reprodução dos recursos materiais e simbólicos; torna-se fonte de vulnerabilidade, contribuindo para a precária integração desses jovens às estruturas de oportunidades, quer provenientes do Estado, do mercado ou da sociedade. Ademais, diversas modalidades de separação do espaço e das oportunidades sociais, que incluem a segregação residencial, a separação dos espaços públicos de sociabilidade e a segmentação dos serviços básicos – em especial, da educação – concorrem para ampliar a situação de desigualdades sociais e a segregação de muitos jovens latino-americanos (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 55).

Essa vulnerabilidade, como os autores explicam, é resultado da associação entre diversos fatores que contribuem para a desigualdade social e a segregação, entre eles a educação.

Na escola em foco os alunos são descritos pelos professores como aqueles que não leem, não escrevem e não se interessam pelos conteúdos ensinados, como também não têm projetos e nem motivações pessoais. Dessa forma, as categorias de entendimento que os professores adotam em relação aos alunos lhes impõem uma visibilidade extremamente negativa e, implicitamente, ao tomar o acesso escolar pelo suposto da igualdade de condições quanto à apreciação e percepção dos bens culturais, atribuem aos alunos a responsabilidade pelo próprio fracasso. Por outro lado, alguns professores insistem que os conteúdos devem ser ensinados a partir dos próprios interesses dos alunos.

Como se observa, o cotidiano escolar é um dentre outros lugares de contradições que singularizam o contexto local. Sob essa perspectiva, Rojo (2012, p. 13) vem chamando a atenção para a possibilidade de espaço, na escola, para o plurilinguismo, a multiesmiose e uma abordagem pluralista das culturas. Para superar os impasses em que as escolas estão inseridas, a autora propõe, além disso, uma pedagogia dos multiletramentos, com a finalidade de atender às necessidades da escola em tomar a seu cargo também os ‘novos letramentos’ - gerados pela intensificação das tecnologias e ampliação da pluralidade de culturas.

A visão panorâmica da fronteira se replica em todos os contextos, sendo nesse cenário que se insere a colégio em que foi realizada a pesquisa etnográfica aqui apresentada. O Colégio situa-se em um bairro de fundação relativamente recente – próximo à UNIOESTE – tendo sido iniciada a construção das casas em 1999. Inaugurado em 2002, hoje conta com aproximadamente 1000 alunos. Conforme consta em seu *site*:

O estabelecimento atende à clientela do Colégio do bairro Cidade Nova e adjacências do Município de Foz do Iguaçu. Visa a atender filhos de famílias de baixíssima renda, que ali se instalaram graças a um projeto de desfavelamento que se concretizou com a construção da Vila Rural Cataratas. O objetivo dessa vila foi conduzir ao campo famílias de trabalhadores rurais volantes “boia-fria” que viviam nas favelas da Marinha, Monjolo, OAB e Monsenhor Guilherme em condições de extrema miséria, na sua grande maioria sobrevivendo de catação de papel e/ou latinhas ou trabalhando de vendedores ambulantes, domésticas e “laranjas”. O programa foi transferido para o Bairro Boa Vista, por ser este um local que apresentava melhores condições técnicas de execução. A estrutura residencial permaneceu e passou a ser denominada de Cidade Nova (Paraná, 2015).

Dada a origem inicial, o bairro passou a ser estigmatizado pela sociedade do entorno, por considerá-lo local de violência e, por isso, perigoso. Assim também passou

a ser vista a Colégio, como pode ser observado pelo relato de uma das professoras, que registrei em diário de campo:

Encontrei uma colega que eu não via há muito tempo e ela me perguntou onde eu estava trabalhando. Eu disse que era no Colégio Ipê Roxo e ela fez o seguinte comentário: – Nossa, você foi rebaixada?

Segundo a professora, esse comentário deixou-a perplexa, pois havia se transferido para o referido colégio por livre escolha e estava contente com o trabalho que vinha desenvolvendo com os alunos, tendo o desejo de ali permanecer. Essa professora já leciona no colégio há 12 anos (anotações em Diário de Campo, abril/2011).

A correlação estabelecida entre o local de trabalho da professora e o desprestígio profissional revela uma atitude extremamente preconceituosa, em que fica evidente a criminalização da pobreza, ou seja, está se considerando, deterministicamente, a condição dos alunos como inferior pela fatalidade contingencial de residirem em um bairro pobre. Não se pode negar que as dificuldades econômicas desses moradores são grandes, pois a maioria das famílias dos alunos tem como renda mensal até dois salários mínimos, conforme levantamento realizado a partir das fichas de matrículas. Essa situação leva, muitas vezes, à luta pela sobrevivência por meio de atividades informais ou até mesmo contingencialmente ilícitas, facilitadas e impulsionadas pela configuração social, econômica e política do cenário de fronteira. No entanto, não é justo prejulgar todos como irrevogavelmente ameaçadores.

Compreendíamos que um projeto ancorado numa perspectiva interdisciplinar, voltado para o reconhecimento das diferenças sociais e culturais de todos os envolvidos, poderia contribuir para uma dinâmica do trabalho da comunidade Colégio que envolvesse também a comunidade do entorno como sujeitos sócio-históricos. Isto porque o que se evidenciava na cidade era uma representação negativa do Colégio e do bairro, construída pelo olhar dos demais habitantes que, se representando como “estabelecidos”³ (ELIAS & SCOTSON, 2000), estigmatizavam os moradores daquele bairro, e até mesmo os professores, depreciados pelos colegas de outras Colégios, por trabalharem naquela Colégio. O que nos parece mais cruel é que os alunos e moradores também se auto representavam da mesma forma.

Considerando que, ao nos posicionar nos moldes apresentados, nos deslocamos do lugar confortável e passivo de observadoras para o de participantes ativas e

³ Segundo Elias e Scotson (2000) “estabelecidos” referem-se àqueles que se auto-percebem e são percebidos como fazendo parte de um grupo, uma “boa sociedade” (aspas do autor), mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência, fundando o seu poder no fato de se colocarem como um modelo moral para os outros.

colaborativas, esperamos contribuir não só para a compreensão das políticas linguísticas brasileiras, da formação de professores de línguas e dos multiletramentos, mas, principalmente, para a valorização dos saberes locais, das práticas cotidianas de sala de aula, da compreensão sobre a importância de uma formação ampliada do professor, da importância de ir além do respeito às diferenças para considerar a pluralidade linguística e cultural como uma riqueza e um patrimônio de todos nós, principalmente na fronteira. Desta forma, será possível almejar que esta pesquisa contribua para a melhoria da educação no cenário fronteiriço.

A essa constatação não está implícita a argumentação de que não se devem trazer para a sala de aula as práticas de linguagem consideradas de maior prestígio, isto é, as diferentes normas-culta, pois estamos cientes de que seu domínio representa ampliação das possibilidades de inserção em diferentes esferas sociais; e é justamente nesse sentido que a escola tem falhado. Nossa discussão vai ao sentido da valorização dos saberes locais para que, a partir destes, outros possam ser empreendidos em sua relação com as questões sociais, políticas e ideológicas de que estão investidos, além de representar relações de poder.

Compreendendo que não existe separação entre sociedade e linguagem e que a complexidade social se reflete na complexidade da linguagem, escapando do controle que as políticas educacionais buscam manter quanto ao mito da homogeneidade linguística e cultural, nesse complexo cenário de fronteira, buscamos também contribuir para romper com o mito do Brasil como um país monolíngue e monocultural.

Sob o escopo norteador da Etnografia e da Linguística, na próxima seção apresentamos o Documentário, centro das problematizações aqui levantadas.

A arte de fazer: Projeto.

3. Documentário “A arte de Fazer”: Memória como ato político

Inicialmente, é importante dizer que o trabalho realizado para a elaboração do documentário não partiu do foco no gênero como um simples objeto de ensino condensado em si mesmo. Compartilhando com Kleiman (2006, p. 25) que é a partir das situações concretas de práticas de linguagem em suas diferentes modalidades que criamos contextos de ação no mundo social, pois “são as situações sociais, com objetivos sociais e com modos sociais de interação, as que determinam, em grande

medida, os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipo de contextos podem ser construídos pelos participantes, quais são as interações possíveis”.

Buscamos, então, realizar uma prática social situada na escola e para além de seus muros, dando continuidade a um trabalho cooperativo entre a Universidade e o Colégio Ipê Roxo, cooperação estabelecida a partir de 2010⁴. Inicialmente, foi realizado coletivamente o Projeto Memória, que teve como objetivo central traçar a memória da construção do bairro e do colégio, o que fez com que se percebessem como agentes de transformação social e não meros indivíduos passivos que foram deslocados de um lugar para outro. Mas, principalmente, para houvesse uma aproximação nossa, como professores de licenciatura em Letras e de acadêmicos, futuros professores, com o cotidiano da escola, como ricos momentos de aprendizagens recíprocas.

Como bem colocam Van der Aa; Blommaert (2015, p. 5), as instituições acadêmicas devem oferecer cooperação de longo prazo e qualitativa, pois estão sendo convidadas a cooperar nas áreas de educação e ação social. Os autores sugerem a categoria “pesquisador residente/researcher in residence”, ou seja, um “consultor acadêmico de longo prazo” que, unido a outros pesquisadores, possam ter tempo suficiente para o conhecimento recíproco e para o desenvolvimento de redes e estratégias que apreendam as necessidades dessas instituições, contribuindo para o desenvolvimento de alternativas práticas que gerem mudanças dinâmicas, consideradas relevantes para os atores sociais locais.

A produção do Documentário surgiu da necessidade de - ao perceber que escola e sociedade não estão separadas - dar visibilidade aos significados culturais locais por meio de um trabalho coletivo, pois, como afirma Savater (1997):

(...) ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da

⁴ O presente projeto é uma continuidade de duas experiências de pesquisa anteriores desenvolvidas no Colégio Ipê Roxo. A primeira foi o desenvolvimento do Projeto Observatório de Educação: Formação Continuada em Leitura, Escrita e Oralidade, financiado pela CAPES/INEP, coordenado por mim, que teve parte dos seus objetivos desenvolvidos em um projeto denominado localmente como Projeto Memória. A segunda experiência foi o desenvolvimento do Projeto “Juventude e dramas de moralidade: dissonâncias nas práticas de leitura e de escrita em uma escola de periferia em Foz do Iguaçu”, financiado pelo CNPq, coordenado pela profa. Dra. Regina Colei Machado e Silva, cujo objetivo foi discutir os desdobramentos das dissonâncias entre o sistema nacional de avaliação escolar, que parte do suposto da desigualdade de acesso dos bens culturais e, ao mesmo tempo, desconsidera os gêneros literários de sucesso comercial.

condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis” (SAVATER, 1997, p. 38).

Como um gênero discursivo multimodal e multimidiático, abria-se na escola espaço para os multiletramentos e para o uso da tecnologia, tão comum na vida diária de crianças e jovens, mas demonizada nesse contexto ao ser entendida como forma de desvio dos interesses escolares.

Para Lemke (2010, p. 455), todo letramento é multimidiático, sendo insuficientes enquanto tecnologias, a caneta, o papel e a tinta. Nas palavras do autor, letramentos “são legiões” e “cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que ligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significados”, cujos aprendizados são sempre sociais, pois nos ligam a uma rede de significados elaborados por outros. As novas tecnologias nos possibilitam a interconexão com pessoas dos lugares mais longínquos aos mais próximos, contribuindo para o surgimento de novas práticas sociais e/ou transformação de práticas antigas, dando surgimento de novas a novos letramentos e novas práticas sociais. À multiplicação de uma explosão combinatória para a construção de significados de cada mídia, Lemke denomina de “significado multiplicador”, por não serem estes meramente aditivos.

Entendendo que a escola não pode ignorar as novas tecnologias, concordamos com Daley (2010, p. 482) quando afirma que “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem da tela midiática”.

A preparação da produção do Documentário mobilizou os alunos e a professora para a leitura de diferentes gêneros discursivos, com a finalidade de selecionarem notícias, fotos, documentos para a construção da história do bairro, bem como motivou a leitura de textos informativos sobre a produção do gênero em pauta.

Esse gênero, muito além de reconstruir e analisar assuntos contemporâneos possibilita, por meio do crivo do autor que interpreta e apresenta a realidade a partir de uma maneira subjetiva, desenvolver temas mais corriqueiros e cotidianos, de um ponto de vista crítico. Como todo gênero, não é estável, tornando-se passível de transformações e adaptações. Nas palavras de Bunzen & Mendonça (2013):

Há uma tendência no documentário contemporâneo de enfatizar a subjetividade do documentarista em substituição a uma representação objetiva e realista do mundo. Esse movimento de mudança mostra que o documentário (como qualquer outro gênero textual) não é fixo. Modificações tecnológicas, conceituais sócio-históricas provocam

reconfigurações no próprio gênero. Hoje, uma diversidade imensa de tipos de registros insere-se na categoria “documentário” (BUNZEN & MENDONÇA, 2013, p.144).

Tendo em vista as possibilidades de reconfiguração do gênero, foi acordado entre professora e alunos do 9º. ano os procedimentos para a realização do mesmo, ficando a cargo dos alunos todas as filmagens e elaboração dos roteiros de entrevistas, sempre em grupos e acompanhados pela professora. Essas entrevistas foram realizadas tanto dentro da escola como em outros locais do bairro. Após a produção do material, a editoração foi feita por um dos moradores do bairro, que se disponibilizou para esse trabalho final.

Após a finalização, os moradores do bairro, entre eles aqueles que participaram do Documentário, foram convidados à escola para uma seção de apresentação.

Para exemplificar a forma como as novas tecnologias nos possibilitam a interconexão entre as pessoas, transformando práticas antigas, (re)configurando práticas novas e contribuindo para o surgimento de multiletramentos e abordagem pluralista das culturas, trago aqui dois acontecimentos.

O primeiro refere-se à entrevista realizada pelos alunos com um agente ambiental, que sempre foi visto pelos moradores do bairro - entre estes os alunos do colégio – conduzindo o seu carrinho puxado à mão, no transporte de lixo reciclável. No momento da entrevista, ele surpreendeu a todos, revelando que tinha o grande sonho de ser cantor e que era fã de Roberto Carlos e Raul Seixas; em seguida, cantou a música “A Mosca”, de Raul Seixas. Esse morador já havia chamado nossa atenção por ter construído em frente a sua casa um jardim plantado em vasos sanitários, recolhidos por ele nas suas andanças. Aqui vale a pena indagar por que é tão naturalizada a crença de que as pessoas em situação desprivilegiada são destituídas de tudo, inclusive de sonhos, assim como são também vistos os alunos da escola, pelos professores que, centrados na pedagogia do “não”, os veem como desinteressados, desatentos, indisciplinados, etc.

O outro acontecimento foi a apresentação do Colégio Ipê Roxo na RPCTV⁵ de Foz do Iguaçu, momento em que foi feita referência ao Documentário, sendo entrevistada a professora do projeto e também alguns alunos. A rede de televisão

⁵ Disponível em <http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/no-colegio-ipe-roxo-estudantes-fizeram-trabalho-de-valorizacao-da-historia-do-bairro/4924279/>. Considero importante mencionar também o vídeo feito pela CNI Tribuna da Massa, disponibilizado pela rede de televisão no youtube, no endereço https://www.youtube.com/watch?v=OjwF_zXHBh4. É importante informar que essas duas divulgações foram feitas pelos canais de televisão como trabalhos próprios de suas programações, sem que houvesse qualquer solicitação da nossa parte ou da parte da escola.

utilizou partes do documentário e gravações feitas pelos alunos e não utilizadas na editoração, para ilustrar a reportagem. Pela percepção da repórter e de acordo com suas palavras o Documentário é “Relíquia da Escola”.

Transcrevo, abaixo, três trechos referentes às respostas dadas pela professora e por uma aluna e um aluno à apresentadora do canal televisivo, quando indagados sobre o Documentário. Não tecerei comentários adicionais por serem desnecessários. A professora e alunos falam de si e por si.

“A mídia lá fora valoriza muito mais aquilo que aparece de ruim, então a gente quer mostrar o que tem de bom, tem muita coisa boa, tem muita gente boa no bairro Cidade Nova, não é só violência” (professora).

“Valorizar o bairro, mostrar o que o bairro tem de bom, aqui não tem só coisas ruins” (aluna do 9º. ano).

“Deu oportunidade da gente estudar não só a cultura do bairro, mas também a história, de como o nosso bairro foi criado, das lutas que muitos tiveram pra vir morar pra cá, foi muito interessante” (aluno do 9º. Ano).

Conclusão provisória

Embora essa seja uma conclusão apressada e provisória - pois, como afirmam os professores, o projeto continua - retomo aqui o objetivo proposto inicialmente que foi relatar os resultados de uma pesquisa sobre a participação de alunos e professora da educação básica na elaboração do Documentário intitulado “Artes de Fazer”.

A elaboração do documentário possibilitou o deslocamento da percepção do letramento como prática de escrita individual e desvinculada das práticas sociais, ampliando sua compreensão enquanto práticas colaborativas em que linguagem, sociedade e cultura são indissociáveis. A forma como foi desenvolvido o projeto a partir de uma prática social inicial possibilitou aos alunos e à professora não meramente práticas de leitura, escrita e oralidade como conteúdos escolares mas, principalmente, deslocarem-se para construção de práticas situadas de multiletramentos multimidiáticos, em que os significados culturais e os saberes locais tiveram relevância central. Dessa forma,

abriram espaço na escola também para o plurilinguismo, a multitemporalidade e a abordagem pluralista das culturas.

Essa compreensão colaborou para a percepção da interdependência das culturas que, como a linguagem, está em permanente processo de transformação. Assim, pode-se vislumbrar como possível uma educação ampliada do professor, voltada para a negociação cultural, para o reconhecimento do “Outro/Eu”, para os diálogos transculturais, para o desenvolvimento de capacidades, de (re)existências e de dissensos em relação aos conflitos culturais e valores diferenciados.

É importante lembrar que, se sempre houve reclamação por parte de professores e direção da escola quanto à ausência dos pais no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos, esse projeto fez o caminho inverso, ou seja, saiu da escola para romper com a visão de alunos descorporificados e sem história, tomando-os como sujeitos ativos de carne e osso e propiciando não apenas a aproximação da comunidade com a escola, mas principalmente da escola com a comunidade.

Ao desafiar a disparidade entre os saberes escolares e os saberes locais, transformaram os processos educacionais e culturais, tornando-se protagonistas da sua própria história.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAI, M. et al. **Juventude, doença e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Unesco Brasil, 2002.

BORTONI-RICARDO, S.M. & DETTONI, R. V. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. Em: COS, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 81-104

BLOOMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. **Diversities**. Vol. 13, no. 2, 2011, pp. 1-21.

BRIGGS, C.L. **Communicability, racial discourse, and disease**. The annual review of Anthropology, n. 34, 2005. P. 269-291.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**. Vol., 15, no. Especial, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação lingüística na formação de professores de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz P. **Lingüística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 211-226.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, 49(2),: 455-479, jul./dez.2010.

FRITZEN, M.P.; LUCENA, M.I.P. (ORGS.) **O olhar da etnografia em contextos educacionais – Interpretando práticas de linguagem.** Blumenau: Edifurb, 2012, p. 119-136.

GARCEZ, P.M.; SHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**. 31, especial, 2015, p. 1-34.

JAFFE, Alexandra. Critical Perspectives on Language-in-Education Policy: The Corsican Example. In: MCCARTY, T. (Ed.) **Ethnography and Language Policy.** London: Routledge, 2011, pp. 205-230.

KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LEMKE, J.L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, 49(2),: 455-479, jul./dez.2010.

LUCENA, M.I.P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **Delta**. N. 31 especial, 2015, p. 67-95.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, pp. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013, pp. 227-248.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; LUNARDELLI, MARIANGELA G.; JUNG, Neiva M.; SILVA, Regina C. M. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA**. v. 31, número especial, 2015, pp. 36-66.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012, pp. 11-34.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Metras, 2004, p. 99-110.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 197-210.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VAN der Aa, J.; BLOMMAERT, J. Ethnographic monitoring and the study of complexity. Early draft of contribution to J.Snell, S.Shaw & F. Copland (eds) **Linguistic Ethnography: interdisciplinary Explorations.** Palgrave Advances Series, 2015.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and racial studies.** Vol. 30, no. 6, November 2007, pp 1024-1054.

