

TRAJETÓRIAS LINGÜÍSTICO-RACIAIS DE QUILOMBOLAS NA ESCOLA

Claudia Rocha da Silva¹

Resumo: *O artigo discute as relações (des)construídas no contexto escolar, no campo da linguagem e das relações raciais, com base em relatos de quilombolas egressos do ensino médio, em Rio de Contas, na Bahia, enfocando a relação entre a variação lingüística e o desempenho, principalmente na área de Língua Portuguesa. Destaca-se aqui, também, a importante participação das línguas africanas, faladas pelos negros que para o Brasil foram trazidos para serem escravizados, na formação do português brasileiro. Considera-se que as relações lingüístico-raciais se dão de forma discriminatória, tanto por esses indivíduos serem negros, quanto por serem usuários de uma modalidade lingüística do português estigmatizada por ser considerada distante da chamada “norma culta”. A análise teve como referencial teórico os estudos de Bagno, Bortoni-Ricardo, Mota, Pessoa de Castro e Soares, no âmbito da produção da linguagem no contexto sócio-cultural.*

Palavras-chave: Variação lingüística; Desempenho escolar, Quilombolas

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é, com base em entrevistas realizadas com quilombolas no município de Rio de Contas, na Bahia, refletir acerca da trajetória dos alunos negros na escola, considerando a variação lingüística e o desempenho dessas pessoas no ambiente escolar, principalmente na área de Língua Portuguesa.

Entrevistamos seis quilombolas que já concluíram o ensino médio, sendo um do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Desse total, duas mulheres estão na universidade, em um curso à distância, numa faculdade particular, e os demais não continuaram os estudos. Estudaram, com exceção de uma informante, na zona rural, nas comunidades de Barra, Bananal e Riacho das Pedras, comunidades quilombolas do local. Cursaram da 5ª série até o 3º ano do Ensino Médio no mesmo colégio, localizado na sede do município.

OS NEGROS NA ESCOLA

Todos os entrevistados afirmam gostar da escola, apesar de considerarem que tiveram muita dificuldade, tanto na leitura quanto na escrita e, ainda, na expressão oral. Para eles, a escola não contribuiu para que o seu desempenho fosse bastante satisfatório. Salientam, também, que por terem cursado as séries iniciais em classe multisseriada, na zona rural, as dificuldades aumentaram. Isso pode ser visto nos depoimentos abaixo:

¹ Graduada em Letras (UESB), Especialista em Alfabetização (UFPB) e Lingüística Aplicada ao Ensino do Português (UESB). Mestranda em Educação e Contemporaneidade (PEC/UNEB). E-mail: kaurocha@gmail.com.

“A experiência não foi muito boa. Não aprendi bem na escola primária.[...]Não fui bem alfabetizado” (João)

“Tive dificuldade para aprender o alfabeto e chorei muito porque a professora era muito brava, muito rigorosa e me dizia que eu só iria aprender quando a galinha nascesse dente” (Maria)

“Quando fui para o ginásio, senti muita dificuldade” (Selma)

“Na escola da comunidade não produzia texto, não interpretava, não fazia trabalho. Fui para o colégio sem saber o que era redação. Havia pouca aula na escola da comunidade. A professora era de fora e não tinha muito interesse”. (Lúcia)

Pode-se ver que as experiências foram bem semelhantes e tiveram que se esforçar muito para “superar as dificuldades da escola irregular”, segundo a fala de João. Entretanto, é perceptível que essa dificuldade não é consequência somente de uma *escola irregular*, mas, sobretudo, de uma escola responsável por manter as desigualdades, não só sociais mas, sobretudo, as raciais, vigentes na sociedade brasileira, como pode ser visto a partir dos dados de Sistema de Avaliação da Educação Básica, cuja análise dos dados, realizada por Carlos Henrique Araújo e Ubiratan Castro de Araújo, evidencia essa desigualdade.

A partir dos dados do SAEB, os autores afirmam que a escola não é eficaz para os negros como é para os brancos. Tais dados demonstram que os alunos negros são excluídos muito cedo das escolas e os que nela permanecem passam por uma sistemática queda do desempenho escolar. Entre 1995 e 2001, Castro e Castro de Araújo, em artigo publicado no site do INEP em setembro de 2003, afirmam que a diferença no desempenho escolar na prova de leitura dos estudantes negros, em relação aos brancos, aumentou de 20 para 26 pontos. (...) em leitura, na 4ª série do ensino fundamental, 67% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como ‘crítico’ e ‘muito crítico’ contra 44% de alunos brancos.

A diferença de desempenho entre alunos brancos e negros certamente, segundo esses autores, é fruto de uma “relação entre a pobreza e a percepção e representações sociais sobre a cor do povo brasileiro”. Entretanto, o desempenho de negros e brancos de escolas particulares, também não é igual, o que demonstra que o “problema” não está somente na classe social, mas, principalmente, na cor da pele.

A apresentação da SEPIR no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais informa, ainda, que “pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos).

É importante ressaltar que Magda Soares trouxe à tona a discussão da pseudo-democratização da escola, reforçando o despreparo desta para aceitar e acolher em seu bojo alunos e alunas provenientes de classes populares afirmando que

a escola que temos é antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização da *escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso

escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (1993, p.5-6)

A fala de Maria, uma das entrevistadas, demonstra o quanto as desigualdades estão presentes na escola. Na visão dela “as professoras davam mais atenção aos alunos mais inteligentes e não dava importância para outros, principalmente para os pretos”. Não há como negar que essa prática dos professores ainda perdura. Os estudos de Eliane Cavalleiro, em sua pesquisa para dissertação de Mestrado, servem para confirmar o tratamento discriminatório dado aos negros na escola.

AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS AFRICANAS

A opção de tratar esse tema levando em consideração a questão racial, sobretudo devido à representatividade da população negra nas escolas públicas em um universo onde, do total da população brasileira, os negros e pardos representam 44% da população brasileira e 77% da população nordestina. No caso da Bahia, mais especificamente, isso é bastante perceptível, não só na zona urbana, como também na zona rural, incluindo-se aqui as comunidades remanescentes de quilombos.

Acerca disso, é importante evidenciar que na Bahia há aproximadamente 280 comunidades negras. Trata-se do estado brasileiro onde há o maior número de núcleos quilombolas.

As comunidades quilombolas localizadas na Bahia procuram manter vivas as suas tradições, a sua cultura, de matriz africana. Enfim, apesar da globalização podemos ainda encontrar nesses locais vestígios do modo de vida dos seus antepassados - africanos escravizados e/ou *frutos* da escravatura - preservados a partir de uma forte tradição oral. A própria língua falada nessas comunidades, e por esses indivíduos, é um exemplo dessa preservação, pois apresenta características peculiares das línguas africanas trazidas para o Brasil. Regina Bochicchio, em artigo publicado no Jornal A Tarde, por ocasião das comemorações do Dia da Consciência Negra, no ano de 2004, destaca:

Há muito mais da África na língua falada no Brasil - sobretudo na Bahia - do que supõem os acadêmicos que estudam o português formal. Invisíveis perante estudiosos durante séculos, os falares africanos impregnaram o português arcaico, a ponto de palavras originárias dessas línguas serem usadas no dia-a-dia sem que a elas se dêem o crédito devido, inclusive nos dicionários.

Nesse mesmo artigo, a etnolinguista baiana Yeda Pessoa de Castro afirma que a aceitação da influência das línguas africanas na Língua Portuguesa significaria uma “reescrita” da história da formação do português brasileiro. Isso se daria porque é reduzidíssimo o espaço reservado às influências dos falares africanos em nossa língua, o que não ocorre por acaso, vale ressaltar, pois para uma elite europeizada como a nossa é inadmissível admitir que uma língua de prestígio literário, como a portuguesa, tenha sido influenciada por uma língua de negros escravos, de tradição oral.

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Refletir acerca do ensino de Língua Portuguesa extrapola uma discussão acerca de nossa suposta identidade lingüística enquanto “nação”. Significa buscar uma definição do que é ensinar/aprender língua portuguesa num contexto extremamente diversificado linguisticamente como o nosso, onde coexistem mais de 2000 línguas em território nacional.

Além disso, vale lembrar que a própria Língua Portuguesa carrega em si a marca da heterogeneidade, da diversidade, da variação, seja diastrática, diatópica, entre outras, considerando que é falada de diversas maneiras por um número significativo de falantes, nos diversos recônditos deste país cuja extensão é de 8.514.245,3 km², com uma população estimada em 184.414.467 habitantes.

Assim, qual o significado de ensinar/aprender língua portuguesa em um contexto tão plural? Os professores da área, pelo menos uma parte considerável, afirma que ensinar Língua Portuguesa é transmitir os conteúdos gramaticais necessários para que os alunos e alunas dominem as regras da língua, conteúdos estes considerados como a base para o conhecimento lingüístico. Isso pode ser evidenciado na seguinte fala de uma professora de ensino fundamental quando, comentando o conhecimento do aluno, diz que “*O aluno chega na escola sabendo um tipo de Língua Portuguesa, que é a que se fala no cotidiano, é um português com produções de texto sem estruturação e organização, com erros na grafia e sem concordâncias*”.²

Essa afirmação retrata uma concepção de linguagem oral pautada no *erro, desorganizada, desestruturada*, desconsiderando as especificidades da variedade lingüística em uso pelo aluno.

Vale ressaltar que os profissionais da área de LP estão em meio a uma “crise” que tem sido objeto de estudo dos especialistas no tema. Inúmeras são as dúvidas, as indagações, enfim, que esses professores fazem por não saberem como atuar efetivamente para conseguir bons resultados em sala de aula.

O problema talvez seja mais sério, ainda, se o observarmos a partir da ótica dos estudantes, vítimas desse caos. Para os estudantes provenientes de classes populares, a Língua Portuguesa presente na escola está distante da que ele está acostumado a usar e a se deparar no seu cotidiano. Para os alunos residentes na zona rural a distância é ainda maior.

É bastante perceptível que os usuários dessas “línguas populares” sofrem um forte preconceito lingüístico na escola e tal atitude discriminatória é realmente uma perversidade para com todos aqueles retratados como *sem-língua* por Marcos Bagno. Este lingüista, ao discutir o mito da unidade lingüística tão difundida nesse país, repleto de diversidades, vem em defesa dos milhões de falantes que não conseguiram, por inúmeras razões, se apropriar da chamada norma culta, salientando que

se formos acreditar no mito da língua única, existem milhões de pessoas neste país que não têm acesso a essa língua, que é a norma literária, culta, empregada pelos escritores e jornalistas, pelas instituições oficiais, pelos órgãos do poder –

² Questionário aplicado a professoras das séries iniciais do ensino fundamental, da rede municipal de Brumado em 2005, matriculadas no curso de Pedagogia da Rede UNEB 2000, programa mantido através de convênio entre a UNEB e prefeituras.

são os sem-língua. É claro que eles também falam português, uma variedade de português, não-padrão, com sua gramática particular, que no entanto não é reconhecida como válida, que é desprestigiada, ridicularizada, alvo de chacota e de escárnio por parte dos falantes do português-padrão ou mesmo daqueles que, não falando o português-padrão, o tomam como referência ideal – por isso podemos chamá-los de sem-língua.” (Bagno: 1999, p. 16-7)

É óbvio que estes falantes excluídos possuem a sua própria língua, língua essa que carece de aceitação em todas as instâncias sociais, sobretudo na escola. Segundo Bortoni-Ricardo

A escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva. Para alguns estudiosos, há mesmo uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização lingüística.(2005, p. 14)

Em vista disso, a variação lingüística não encontra espaço adequado na sala de aula, principalmente porque os professores não sabem exatamente como lidar com essa realidade e tomam atitudes discriminatórias, conscientemente ou não.

Mota mostra o quanto a linguagem pode ser uma área conflituosa em sala de aula. A autora descreve uma cena escolar, na qual a professora mostra gravuras diversas aos seus alunos visando à “ampliação do vocabulário”, uma destas gravuras é a de um balde, e uma das crianças levanta a mão e diz “bardi”. A professora corrige-a imediatamente e ela se cala, mas fala com o colega: “Esta professora é maluca. Minha avó, que é minha avó, diz bardi. Agora ela quer que eu mude”. (2002, p.14).

Tal situação reflete o modo como a linguagem do aluno é desrespeitada no espaço escolar. Uma postura desse tipo revela uma visão de que a cultura do aluno, a tradição familiar da qual faz parte, enfim, a sua construção identitária sócio-historicamente construída está *errada*.

Por conta desse desrespeito, Mota (2002, p. 18) indaga se a escola teria o “direito de exercer uma política de desconstrução de um patrimônio cultural”, entendido aqui como a norma lingüística da comunidade de fala do aluno (a), trazendo, ainda, a seguinte questão

como pode a escola assegurar a legitimidade e a inclusão de uma cultura popular nas atividades curriculares sem, contudo, abrir mão da sua tarefa de promover a expansão cultural do aluno, facilitando a aquisição de novos códigos lingüísticos? Ou seja, como ajudar o aluno a compreender as razões extralingüísticas que ameaçam a legitimidade dos dialetos e a exercer seu direito de cidadania ao se apropriar de novos modelos discursivos que assegurem possibilidades de transitar socialmente em outras esferas culturais?

O exemplo citado anteriormente retrata o quanto a linguagem pode constituir-se em um espaço de discriminação e de exclusão, considerando que a linguagem popular não é aceita pela professora, não sendo este um caso isolado; temos consciência do grande número de alunas e alunos silenciados por conta da língua que utilizam no cotidiano. Bortoni-Ricardo e Dettoni apresentam um diálogo entre uma pesquisadora e uma professora no qual esta faz a seguinte afirmação, referindo-se a seus alunos: “a linguagem deles é pobre [...] porque eles não têm uma

linguagem muito desenvolvida não; também é o meio deles. Os pais nem ligam, não dão a mínima ajuda em casa” (2001, p.84).

Toda essa prática discriminatória quanto à fala do aluno reflete, muitas vezes, no modo como ele passa a ver a língua da comunidade. João, um dos entrevistados da pesquisa, afirma: A comunidade fala errado como se estivesse falando certo, não se adequa aos princípios”. Essa noção de certo e errado vista na fala de João reflete uma ideologia incutida pela escola, que desconsidera a variação lingüística. Além disso, a quais princípios a fala da sua comunidade não se adequa? Aos princípios instituídos por aqueles que defendem e legitimam apenas uma variedade lingüística, a chamada norma culta, sendo que a atribuição de prestígio a essa variedade, segundo Bortoni-Ricardo, “decorre de fatores de ordem social, política econômica”(2005, p. 36). A autora afirma ainda que

[...] no Brasil, são socialmente estigmatizados os vernáculos e as variedades populares da língua urbana. Nunca é supérfluo reafirmar porém, que do ponto de vista lingüístico, essas variedades não são estruturalmente inferiores à norma-padrão. O conceito de ‘erro gramatical’ é tão-somente uma questão de diferença entre dois dialetos”. (idem, 37)

É importante destacar, contudo, que não só as variedades populares da língua urbana são estigmatizadas, mas, também, as da zona rural. Isso pode ser visto nas seguintes afirmações dos entrevistados:

“Já me senti desanimada pela forma de falar” (Maria)

“A comunidade ainda usa muitos termos errados”(Selma)

“A comunidade influencia no meu modo de falar, mesmo eu sabendo que não tá certo. Ainda há influência dos mais velhos na fala dos mais jovens. Os colegas discriminavam os alunos da roça por causa do nosso modo de falar. Eles reparam muito na nossa forma de falar”. (Lúcia)

“O português a gente nunca fala certo, às vezes tenho o vício de falar errado, mas domino razoavelmente bem o português” (Ilza)

Acerca do seu desempenho na escola, na área de Língua Portuguesa, os entrevistados consideram que não conseguem ter muito sucesso:

“Não me saio bem em português, não me saio bem em redação, é o que mata. Gosto de leitura rápida, de textos curtos”. (João)

“Eu não lia muito porque não gostava de ler, gostava mais de escrever. Tinha muita dificuldade em interpretação de texto porque naquela época não tinha muita interpretação de texto, decorava tudo. Não tinha trabalho de pesquisa. A escola não contribuiu muito para a aprendizagem da gramática. A escola não contribuiu para que eu me tornasse uma leitora. A escola não trabalhou a oralidade. Tenho dificuldade para falar em público porque não fui preparada para isso.” (Maria)

“No ginásio havia produção de texto, mas eu não fazia as minhas redações, umas meninas faziam para mim e eu passava a limpo. Eu não sabia fazer redação, não sabia como desenvolver, nem

quando a professora dava o início para a gente completar. Não gostava de literatura porque a professora dava os livros (os clássicos) para ler e eu não gostava.” (Selma)

“Eu sentia alguma dificuldade em leitura e muita dificuldade em produzir textos. Acho que não escrevo bem porque tenho dificuldade de colocar as idéias no papel, eu acho que é falta de leitura. Leio pouco apesar de ler sempre por falta de incentivo dos professores. Tenho vergonha de falar em público. O colégio contribuiu pouco para a expressão oral e interpretação. (Lúcia)

“Eu era aluna regular porque faltava um maior entendimento das coisas, de alguns conteúdos problemáticos, como conjugação verbal que era uma coisa difícil, do outro mundo para entender. Desde pequena eu gostava muito de ler. Eu tinha dificuldade de interpretar texto, hoje eu sei bem melhor, devido ao meu próprio interesse. A escola deixou a desejar, faltava algo, incentivo sobretudo”. (Ilza)

A ESCOLA E A IDENTIDADE DO ALUNO

A escola deve estar aberta e preparada para lidar com as diferenças, sejam as raciais, sejam as lingüísticas, ou quaisquer outras, senão corre o risco de “pecar” pela exclusão dos que não se enquadram nos modelos preestabelecidos tradicionalmente. O próprio professor deve ser sensível a tais diferenças, pois “o processo de aprendizado pode ser e é, na maioria das vezes, um processo de refazer a própria identidade” (SILVA, 2003:173)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber o quão importantes são os relacionamentos entre professores e alunos no que se refere à identidade como processo, principalmente, a visão que cada um tem do outro cotidianamente, da sua história, da sua cultura, da sua língua, enfim. O desenvolvimento do aluno, e do aluno residente em comunidades quilombolas, de modo especial, depende do tratamento dispensado pela escola, particularmente no que se refere ao modo como utiliza a língua. Falar de língua, mais especificamente, é falar de variação, de diversidade. Portanto, o respeito à variação lingüística é fundamental, passa pelo respeito e aceitação à diferença, seja no espaço escolar, seja nos outros espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. H.& CASTRO DE ARAÚJO, U. **Desigualdade racial e desempenho escolar**. INEP, 16/09/2005, p. 1. www.inep.gov.br/imprensa/artigos/araújo_ubiratan_imp.htm

BAGNO, M.. **Que país? Que povo? Que língua?** Palestra da III Semana de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, 14-18 de junho de 1999.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. e DETTONI, R. do V. **Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível.** In: COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. de. *Cenas de Sala de Aula*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1998

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, MEC, Governo Federal, outubro de 2004.

MOTA, Kátia Santos. **A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas.** *Educação e Contemporaneidade – Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, vol. 11/ n. 17, jan/jun 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1993.