

O PLURALISMO LINGÜÍSTICO-CULTURAL E AS IDENTIDADES DE UM SUJEITO-PROFESSOR

Ana Lúcia de Campos Almeida¹

RESUMO

Este artigo, fundamentado em uma visão sócio-discursiva da linguagem e em concepções teóricas de caráter multidisciplinar, envolvendo questões de multilingüismo, bidialetalismo e constituição de identidade, desenvolve-se a partir da utilização de dados gerados em estudo de caso de um sujeito, professor de ensino médio, que apresenta uma complexa diversidade na constituição de suas identidades lingüísticas e culturais.

Palavras-chave: Linguagem. Cultura. Identidade. Diversidade lingüística.

Introdução

Focalizando as questões de cultura, identidade e lingua(gem) a partir de um quadro teórico multidisciplinar (BAKHTIN, 1995; BERGER & LUCKMAN, 1985; DE CERTEAU, 2001; HALL, 1982), e dos estudos de linguagem vinculados ao contexto sociocultural (POCHE, 1989; BORTONI, 1984; CAVALCANTI, 1996, 1999 e KLEIMAN, 1995, 1998, entre outros), apresento e analiso dados de um estudo de caso de um sujeito-professor, em que se pode entrever uma complexa diversidade lingüístico-dialetal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (MASON, 1998), de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986, 1992; 1997; HEATH, 1983), cujo corpus foi constituído a partir de entrevistas semiestruturadas, informações coletadas em conversas informais e registradas junto às demais observações anotadas em diário de campo. É pertinente observar que pesquisadora e pesquisado pertencem à mesma comunidade e compartilham tanto o fato de terem sido criados e morarem nesta comunidade, quanto o de descenderem de famílias de imigrantes estabelecidos em zona rural, bem como o fato de atuarem como professores de ensino médio em escola pública, localizada no próprio bairro de seu domicílio.

Nas entrevistas procurou-se adotar um clima de conversa informal (o que

se mostrou viável, tendo em vista as relações sociais e profissionais existentes entre pesquisadora e pesquisado), situando-se os encontros em espaços informais e integrados à comunidade: nas residências da pesquisadora e do pesquisado, envolvendo ocasionalmente a presença e participação de amigos e/ou familiares, ou ainda na escola pública, seu lugar comum de trabalho, ambiente afetado pelo contato com alunos, colegas-professores e funcionários.

O cenário da pesquisa é o município de Rio Claro, localidade situada no centro-norte do Estado de São Paulo, a 181 km da capital, cuja população atual de cerca de 165 mil habitantes é constituída significativamente por descendentes de imigrantes europeus, que vieram como trabalhadores para cultivo de café em fins do século XIX. De acordo com o Atlas Municipal Escolar (DOIN, 2001), em 1872 havia um maior número de alemães, seguido pelo de portugueses, depois suíços e italianos, alterando-se essa proporção para um maior número de italianos e espanhóis já em 1920.

Devido ao insucesso no sistema de relações de trabalho remunerado que se implementou nas grandes fazendas da região, um expressivo número de imigrantes deixou o campo e veio para a cidade. Os alemães, particularmente, vieram exercer ofícios de fabricantes de troles, mecânicos, ferreiros, carpinteiros, padeiros, e através deles Rio Claro conheceu o trole, usado como transporte urbano no lugar do carro de boi. A outra parte desses imigrantes acabou se estabelecendo na zona rural, ocorrendo posteriormente um movimento gradual de mudança para a zona urbana, à medida que seus descendentes buscavam alcançar níveis superiores de escolaridade e ascensão sócio-econômica. Esse é o caso da família do sujeito J.J., descendente de imigrantes suíço-alemães e italianos (esses em menor proporção, sendo $\frac{3}{4}$ de alemães para $\frac{1}{4}$ de italianos) que construíram uma identidade cabocla¹ na zona rural do interior paulista.

1 DADOS DA HISTÓRIA DO SUJEITO

Os dados da história do sujeito revelam uma complexa pluralidade lingüístico-cultural constituída a partir da herança européia, da oralidade do meio rural brasileiro, de suas experiências de letramento, do exercício do magistério, que o levaram ao desenvolvimento de condições para transitar de modo natural e lúdico entre os dialetos² que ora denominamos "caipira" e "letrado".

1.1 A família, os costumes

J.J, 57 anos, professor de Física em escola pública de ensino médio em Rio Claro, filho mais velho de lavradores e pequenos proprietários rurais, divide

seu tempo entre o magistério e o trabalho com a pecuária em uma propriedade rural localizada a cerca de oito quilômetros do município de Rio Claro, pertencente à família desde o estabelecimento dos bisavós, imigrantes suíço-alemães, nesta região. O sujeito relata assim a história do sítio:

A propriedade onde eu vivi onde eu trabalhei dista cerca de 8 km de Rio Claro (+) era de vários donos cada um tinha um módelo de aproximadamente 4 alqueires, meu pai não recebeu de herança ele acabou comprando da avó. Meu bisavô era colono de uma fazenda em Sta Gertrudes veio trabalhar na cultura do café depois ele comprou um documento de um casal de velinhos que havia ganhado esse documento de um padre, chamava-se legítima mas nem sabia quantas terras tinha nessa legítima; meu bisavô ainda era novo quando ele comprou essa legítima, tinha por volta de: tinha lá uns 45 alqueires dividido por 10 filhos ...e como era bastante ele deixou um pedacinho pros velinhos deixou um rancho uma agüinha, o dinheiro era pouco nem sabiam quanto valia a legítima, meu bisavô comprou no escuro. Não foi herança veja a minha avó se tornou herdeira (+) depois de velha veio pra cidade; meu pai estava naquela labuta lá, comprou os 4 alqueires e meio. Daí o irmão comprou do outro tio e fizeram 8 alqueires é a propriedade que existe lá até hoje mas eu não vivia só em cima dela, vivia nos outros tios, plantava-se na dos outros tios, tinha-se gado em outras propriedades na base de arrendamento... O que pertencia a meu pai e meu tio hoje sou eu que toco, eu que administro, um pouco de gado em cima trabalho nesses 8 mais 13 que é dos primos ...soma uns 21 alqueires. Tínhamos gado de leite e corte...depois que os velhos pararam de trabalhar eu fiquei só com gado branco de corte. Hoje vendo os bezerros que as vacas criam (riso)).

Os relatos do sujeito J.J. descrevem uma vida familiar organizada nos moldes da estrutura social patriarcal rural, com a divisão de tarefas, estabelecendo aos homens o encargo de prover recursos materiais para sustento da casa, e às mulheres a tarefa de administrar esses recursos em nível doméstico, provendo alimentação, vestuário, limpeza da casa e outros serviços necessários à vida da família. Assim, dos quatro filhos sobreviventes (quatro haviam morrido na infância), as duas meninas eram "caseiras" (palavras do sujeito J.J.): ajudavam a mãe nas tarefas domésticas, aprendiam artes manuais, a costura, o bordado, e dedicavam-se aos estudos, enquanto os dois meninos acompanhavam o pai nos trabalhos com a lavoura e o gado, vendiam a mercadoria ali produzida (leite e hortifrutti) e participavam de atividades de lazer típicas do campo, como banho de rio, pescaria e caçada, tendo passado a estudar em curso noturno a partir do antigo ginásial, para não prejudicar sua participação nos trabalhos na

propriedade rural.

Os detalhes na narrativa de J.J. denotam esse caráter bem definido e um tanto rigoroso da divisão das tarefas na vida familiar:

Havia alguns costumes ... por exemplo., havia fogão a lenha em casa, a minha mãe nunca rachou um pau de lenha, era serviço de homem.... a minha mãe não sabia, morando aqui na cidade o que se fazia no sítio....do gado que tinha, da lavoura que tinha, isso era (xxx) de homem ... nossa família tinha hábitos bem caboclos.

O sujeito J.J. caracteriza como “bem caboclos” os costumes de sua família, por estarem inseridos dentro do modelo de estrutura patriarcal rural brasileira, porém, convém observar que os traços destacados no exemplo acima, quais sejam, os diferentes papéis atribuídos aos membros masculinos e femininos das famílias, parecem ter-se constituído principalmente por influência cultural dos europeus, tanto através dos primeiros povoadores portugueses quanto, mais tarde, dos próprios imigrantes estabelecidos na região. É pertinente ressaltar ainda que J.J. aponta, em sua narrativa, outro traço característico da cultura europeia, a ortodoxia religiosa: o fato de seus avós terem sido católicos fervorosos, com uma de suas filhas freira; J.J. se recorda da avó caminhando sempre com o terço na mão, absorta nas rezas, mesmo durante seus afazeres domésticos diários. Ele próprio, no entanto, não é religioso; declara-se agnóstico e sustenta uma posição bastante crítica em relação às instituições religiosas.

Assim, a partir da conjugação das influências culturais familiares de raízes europeias, e do forte vínculo do sujeito com a cultura do meio rural brasileiro, constitui-se uma identidade “caipira”, que é (re)construída discursivamente ao longo do seu relato:

[...] o pai sempre puxou a sardinha pro meu lado o filho mais velho o primeiro que se sobressaiu querendo acompanhar o pai (nas idas ao sítio) eu já queria acompanhar o pai desde que eu engatinhava não foi depois dos doze treze anos não[...]

1.2 Letramento, escolarização, aspectos linguísticos

Com relação à escolaridade da família, ao lugar ocupado pela escrita e às experiências de leitura/letramento, constatei que os pais de J.J. foram criados no campo e receberam escolarização mínima, tendo cursado apenas dois anos de ensino fundamental em escola rural. O sujeito, porém, fez questão de ressaltar a habilidade demonstrada pelo pai em termos de raciocínio lógico-matemático, diante dos problemas de ordem prática enfrentados por ele nas atividades rurais, vinculando-a a seu próprio desempenho bem sucedido na área:

Sabe, logo no início eu me dei bem com a escrita e muito melhor

quanto aos cálculos... isso daí já era uma herança do pai, o pai, mesmo sem escolaridade, tinha uma facilidade medonha pra calcular...

Em suas memórias da infância, J.J. registra escasso contato com a cultura letrada, a não ser por alguma literatura religiosa, inclusive a Bíblia, explicando que o contato com a escrita através de aquisição de livros, revistas ou jornais foi introduzido na vida da família somente a partir da escolarização dos filhos:

Na casa dos pais não havia jornal; lia-se jornal quando vinha alguma coisa embrulhada no jornal, aí aproveitava-se pra ler, gostava-se de ler, mas não fazia parte do costume da família comprar jornal, não. O contato com as letras não fazia parte do nosso mundo. Só depois da escolarização dos filhos.

Penso que se poderia interpretar a forte valorização dos estudos como um traço herdado da cultura europeia, presente na história da família do sujeito. Pode constatar que havia, por parte de seus pais, a valorização da cultura letrada e o legítimo interesse pela escolarização dos filhos, percebidos como instrumento de ascensão social, uma garantia para que sua próxima geração alcançasse condições de vida mais favoráveis do que as deles próprios exercendo atividades árduas do trabalho no campo. Nesse sentido, esforços foram empreendidos para que os quatro filhos tivessem acesso à educação formal. Dos quatro irmãos, uma das jovens concluiu o ensino médio, casando-se logo em seguida, e os outros três realizaram cursos de licenciatura na UNESP, campus de Rio Claro, passando a lecionar em escolas de ensino fundamental e médio na região.

Questionado sobre o contato com a língua alemã, o sujeito afirmou não conseguir perceber nem resgatar nenhuma influência; exceto por breve exposição à modalidade oral dessa língua, ao ouvir seu avô, que proferia impropérios ou praguejava em sua língua materna quando exasperado.

O sujeito J.J. é casado com uma professora, natural do mesmo município, descendente de imigrantes espanhóis e italianos, também habitantes e trabalhadores de zona rural. Sua esposa, A.M., tomou parte em alguns de nossos encontros de pesquisa, tendo inclusive demonstrado disposição para fornecer informações suplementares. Em certo momento, comentou ter lembranças significativas da língua espanhola através do contato com seus avós maternos: seu avô materno era espanhol e a avó, descendente de espanhóis e índios, e ambos teriam exercido influência na educação de sua família, transmitindo alguns conhecimentos da cultura e da língua espanholas por meio de repetição e memorização de provérbios e ditos populares de seu repertório. Ela mencionou que, apesar de não terem se dedicado ao estudo de línguas, seus próprios filhos demonstraram interesse e facilidade no contato com a língua espanhola.

A.M. é pedagoga, hoje aposentada, tendo atuado durante 25 anos como professora no ensino fundamental. Os três filhos atualmente cursam universida-

des: o mais velho, Medicina Veterinária, o segundo, Bacharelado em Química e a filha mais nova, Farmácia. Os sujeitos J.J. e A. M. comentaram certos aspectos trabalhados na educação dos filhos, como o respeito pelas experiências dos avós imigrantes, apoio pelo interesse em acompanhar as atividades do pai no campo, tanto as de lazer quanto as de trabalho com o gado.

2 DIFERENTES VARIEDADES LINGÜÍSTICAS, DIFERENTES IDENTIDADES: CONFLITOS

2.1 Bidialetalismo: o caipira e o letrado

Ao propor uma abordagem sociológica para estudar questões de multilingüismo ou de línguas de minorias na França (línguas orais, locais, variedades de um padrão estabelecido), Poche (op.cit.) sustenta que as línguas locais, ao diferirem da língua nacional, apresentam variação decorrente de natureza social diferente, e não propriamente lingüística, sendo que (situação análoga à de nossas variedades dialetais), as línguas locais exprimem uma regulação endógena, a partir da interação intergrupal e do contexto, da transação e da reformulação, ao passo que a língua padronizada ou normalizada é controlada por uma regulação social exógena, porquanto proposta do exterior, um tanto quanto isolada e autonomizada de suas condições de produção, nesse sentido construída social e historicamente como língua de poder.

Esse autor entende o multilingüismo como um fenômeno geral e abrangente, não-indicativo de uma situação particular, pois “ninguém fala uma língua normalizada e [...] a afirmação do monolingüismo exclusivo corresponde ao mito de uma sociedade uniforme, mito essencialmente normativo [...]” (POCHE, op.cit.: 57-88). O mito do monolingüismo no Brasil (conforme BORTONI, op.cit., CAVALCANTI, 1996, BAGNO, 1997, 1999) não só acaba por legitimar o apagamento das variedades desprestigiadas do português, como ainda vem justificar o preconceito lingüístico que afeta as camadas desfavorecidas da população, na medida em que, entendendo-se que a língua é única e homogênea, as variedades não-prestigiadas são vistas como meros “desvios” e “anomalias” em relação à variedade de prestígio, o dito padrão lingüístico.

Nessa perspectiva, Romaine (1995) ainda sugere que, dentro dos estudos lingüísticos, o bilingüismo deveria ser entendido como norma, e não como desvio dessa, devido ao fato de constituir uma ocorrência ordinária, pois a autora entende que há heterogeneidade até mesmo em comunidades consideradas monolingües, devido à inevitável existência de variedades regionais, sociais e estilísticas dentro daquilo que se considerava “uma língua”.

Sabe-se que as próprias variedades lingüísticas se subdividem, exprimindo diversidades de subculturas locais e uma dinâmica das transformações sociais. Nesta pesquisa, o sujeito J.J. traz seus conhecimentos sobre uma população local de propriedade rural de região vizinha (ainda dentro do estado de São Paulo), para fazer observações sobre a existência de variações dentro da própria variedade rural:

o caipira de Minas é bem diferente pra você ter uma idéia eu fui aqui em Santa Rita administrar fazenda eu não estava entendendo o que os caboclos diziam (+) uma linguagem completamente diferente e Santa Rita do Passa-Quatro fica aqui encostado ... perto de Mococa....se você pegar Porto Ferreira: Santa Rita do Passa Quatro: tem uma influência mineira nessa coisa aqui que é totalmente diferente porque o nosso é o de Piracicaba...

Embora não haja unanimidade, a maioria dos lingüistas acredita na aplicabilidade do termo dialeto a todas as variedades da língua. Interessante observar que, segundo Wiley (apud CAVALCANTI, 1996), esse termo “carrega uma conotação subpadrão em seu uso popular”, como se pode perceber justamente devido à crença arraigada na exclusividade de um único padrão de língua legítima, legitimidade essa atribuída por nenhuma outra senão a própria classe dominante. Neste estudo, faço opção justamente pelo uso do termo dialeto a fim de reiterar a noção de igualdade e de estender o estatuto de língua a todas as variedades.

Assim, denomino situação de bidialetalismo a do sujeito J.J., como interlocutor/falante de duas variedades diferentes: o dialeto urbano, de prestígio, do professor, indivíduo letrado que incorpora em sua fala muitos elementos lexicais e sintáticos da escrita (assim, doravante o chamarei de dialeto “letrado”, em que a concepção de letramento corresponde ao escolar) e o dialeto caipira, fundado na oralidade, falado na zona rural, com o qual teve estreito contato desde sua infância ao desenvolver atividades agropecuárias, que ele ainda mantém atualmente, ao deslocar-se diariamente para o sítio e ao interagir com a população local.

Bortoni (op.cit.), pesquisadora que ocupa posição de destaque por seus trabalhos na área da Sociolingüística Educacional, considera bidialetais as comunidades “urbanas”, compostas por populações de origem rural que vivem na cidade e que falam alguma variedade estigmatizada de português; a autora propõe ainda a noção de *continuum* rural-urbano para caracterizar a constituição da língua como não-homogênea, não-estável, submetida às interações intergrupais em distintos cenários sócio-históricos, e totalmente marcada por uma regulação endógena. No caso do sujeito J.J., o que se revela é exatamente uma mobilidade, um transitar por esse *continuum* lingüístico, pois o dialeto “letrado”, ou culto,

guarda as marcas (principalmente em níveis prosódicos, fonológicos, mas também semânticos) do uso que ele faz do dialeto caipira, ao mesmo tempo em que o seu dialeto dito caipira carrega alguns elementos (lexicais, sintáticos) produzidos pela interferência do uso do dialeto letrado.

Ao mesmo tempo, também se pode observar uma complexa diversidade não puramente lingüística, mas cultural, na constituição do dialeto de sua comunidade, pois certamente terá havido influência do alemão (ainda que o sujeito afirme se recordar somente dos improperios do avô), do italiano (a proporção de italianos é mínima em sua família, porém significativa na região atualmente), do espanhol, com número também expressivo de falantes na região, inclusive com interferência direta na vida do sujeito, através da origem familiar de sua esposa. Penso, portanto, não estar cometendo nenhum exagero em considerar plurilingüístico e pluricultural o cenário social em que esse sujeito se constituiu.

No momento atual da pesquisa, ao tecer a memória de sua formação lingüístico-cultural, esse histórico parece ser visto de forma positiva pelo sujeito, mas não teria sido sempre assim. Existiam certamente desvantagens em pertencer ao meio social de baixo poder e prestígio, que se revelaram ao longo do processo de escolarização. O fato a ser observado é que, no início da escolarização em escola da vila (próxima da zona rural), o sujeito relata ter sido muito bem sucedido:

Eu saí pra fazer uma escola mista aqui na vila, meio precoce, eu não tinha 7 anos ainda... e já me dei bem nas primeiras linhas do caderno... fui considerado pela professora um menino prodígio... só que ((risos)) a curva no passar desse tempo foi decrescendo... eu acho que a escola tem muito pra desestimular, né, tem mesmo.

Mais tarde, ocorreria uma ruptura, ao iniciar os estudos do antigo ginásio (equivalente à 5ª série hoje) em escola central da cidade de Rio Claro, quando o sujeito passa a enfrentar dificuldades em relação a uma organização curricular rígida que não contemplava nenhuma forma de diversidade cultural e dialetal, resultando em sua experiência de fracasso escolar.

...eu me dei muito mal nessa 1ª série... Eu me lembro que tinha Latim, Francês, algo completamente diferente onde eu zerava sempre, não tinha nenhum elo com aquelas disciplinas, e o inglês então pior ainda, dificuldade de pronúncia, pra mim foi uma tijolada, o primeiro ditado eu me lembro que escrevi rau méni, ... aquilo acabou fazendo mal... e eu perdi aquela série. Tornei a fazê-la com certa dificuldade porque a indisciplina reinava... os alunos eram super-agressivos, também eram bem mais velhos que eu, na classe onde eu estava, havia ali problemas de faixa etária ... alunos que haviam ficado pra trás naquele modelo de exclusão que havia ali.

2.2 Linguagem, cultura, identidades

Nesse caso, portanto, o conflito do sujeito diante dos valores da cultura urbana, contrastantes com os da comunidade rural em que estava inserido, se manifesta em sua adolescência, quando ele passa a cursar os últimos anos de ensino fundamental (antigo curso ginásial) em uma escola de zona central da cidade, interagindo com grupos sociais pertencentes à zona urbana.

Vários autores têm produzido trabalhos, cujas análises focalizam a constituição da identidade via linguagem através de práticas discursivas, principalmente em ambiente escolar, como Moita Lopes (1998), Kleiman (1998), Signorini (1998). Nessa perspectiva, minha pesquisa também focaliza uma relação discursiva na constituição de identidade do sujeito: trata-se do conflito instaurado no processo de constituição de identidade do sujeito J.J. em relação à aquisição do apelido de "peão", em comentário dos colegas de escola. Apesar de afirmar não considerar o apelido pejorativo ou discriminatório, uma vez que ele não fora atribuído com intenção depreciativa pelos colegas, o sujeito admite ter vivido uma experiência difícil ou problemática naquele momento, certamente devido ao baixo prestígio que a função de um "peão" assumia na perspectiva do grupo de alunos de escola da zona central urbana.

Pejorativo? Não... não (+) mas na primeira adolescência era problemático... eu tinha que lutar contra isso mas sem deixar isso ... foi um exercício um desafio... era muito difícil no início o início era difícil 12 anos 13 anos entra na questão da formação da personalidade o moleque aí não sabe pra que lado vai... agora depois dos meus 18 anos... vá às favas aí eu já me firmei(...)

É ainda discursivamente que o sujeito constrói para si mesmo a valorização de sua identidade caipira:

Eu passei a vida toda... procurando uma brecha pra eu me impor como caipira... (+) ora por quê? Aquilo lá aquilo lá não é gente? Aquilo lá não é útil? Aquilo lá aquilo lá não carrega isto daqui nas costas? Como caipira? Eles não podiam...

Refletindo sobre sua experiência de conflito na puberdade, o sujeito procura preparar os filhos para que eles possam melhores condições de enfrentar o desafio de representar os valores de uma minoria desprestigiada em suas relações com os valores hegemônicos da classe dominante.

... isso não aconteceu com meu filho com o Sílvio André por exemplo já foi cuidado desse aspecto... ((riso))... o Davi ... o Davi se... é uma formação distinta do Sílvio André na questão do assumir o caipira mas quando sobra oportunidade ele assume com a maior tranquilidade os mineiros ((onde ele faz estágio)) adoram ele cantando no ônibus da esma-

gadora de soja...ele tem mais musicalidade que o Sílvio André né...então ele deita e rola ali...e alguma coisa alguma coisa foi pregada em casa...que não podi:a a origem não podia ser negada (+) tenho orgulho dos meus avós das minhas avós e: fim de papo.

Comentando ainda a rejeição da identidade caipira e o apagamento das raízes rurais promovido pela maioria dos indivíduos escolarizados que se fixam na zona urbana, J.J. conta a experiência de seu irmão para ilustrar o afastamento e a negação das origens rurais.

(...) o Toninho por exemplo saiu duma vez...depois de velho (+) por que ele era o peãozinho ... até a faculdade ele enfrentava bem.... até depois de casado ele chegou a mexer um pouco mas hoje ele não gosta nem de conversar a respeito...é muito difícil ele puxar uma conversa a respeito do passado (+)ele também trabalhou cavalgou...agora ele não gosta mais nem de...ele tem bronca inclusive...do rural...os filhos dele não demonstram vontade de ir ao sítio.

3 DUPLICIDADE DE FORMAS IDENTITÁRIAS, LINGÜÍSTICAS E CULTURAIS

Ana Maria diz que eu tenho uma grande vaidade intelectual (J.J.)
Eu passei a vida toda procurando uma brecha pra me impor como caipira.(J.J.)

Eu tinha que lutar contra isso mas sem deixar isso...(J.J.)

3.1 Professor & peão

Com maior ou menor intensidade, as atividades pecuárias, como boiadeiro ou "peão", sempre foram mantidas paralelamente às outras funções exercidas pelo sujeito. Durante os anos de ensino fundamental e médio, o sujeito estudou em período noturno para conjugar suas atividades na roça e na vida escolar e, mesmo durante o curso universitário, realizado na UNESP de Rio Claro em período diurno, J.J. procurou conciliar o exercício de ambas as funções, estudante e peão. Esse apelido, aliás, firmou-se definitivamente nos anos de universidade, sem que isso representasse mais qualquer problema, ou fosse encarado como marca de desprestígio pelo sujeito.

Ao optar pelo curso universitário, o sujeito não buscava especificamente a carreira de professor, mas sim, adquirir uma formação teórica em área de seu interesse, "pensar as questões de Física", o que, em decorrência o tornara habi-

litado para o magistério de ensino médio. Em resposta à pesquisadora-sobre a escolha do curso e da profissão, J.J. comenta:

Acho que o gosto por ciência, por ciência exata foi despertar na 8ª série, antiga 4ª série do ginásio. No 1º ano do ensino médio eu já havia decidido que ia fazer Física. (...) eu gostava de Física, eu gostava de pensar Física, mas eu não imaginava ser professor... Eu acreditava e acredito na: formação do indivíduo primeiro como um enriquecimento intelectual e:: e a profissão é decorrência... daquilo que ele é capaz de fazer (...) eu era qualificado, segundo: a: legislação, pra dar aula daí vim ser professor.

Porém, em sua atuação como professor, reafirma-se o seu gosto e o interesse por reflexões intelectuais e filosóficas, de cunho pedagógico, pela cultura letrada que ele absorvia em suas práticas de leitura. Como professor, J.J. participou de um grupo de pesquisa, implementada pela USP, tendo a Capes como órgão financiador, que envolveu professores da rede pública do Estado de São Paulo, e ressalta a importância das leituras sobre história da ciência, desenvolvidas a partir de então, que o levam a defender uma abordagem de ensino da Física menos formal e mais comprometida com o entendimento dos conceitos científicos, refletindo sobre formas de transformar a prática da sala de aula. Em sua narrativa, ele relata ter realizado a inserção de um poema de Alphonsus Guimarães para relacionar com noções de física ótica e ter comentado suas leituras de infância para exemplificar outras questões de Física. É o momento da narrativa em que emerge com força sua identidade "letrada", identidade de professor.

Entretanto, a situação de trabalho do sujeito, acumulando as duas funções, não era fácil nem confortável. Sujeito lúcido e crítico, J.J. não deixava de sentir-se insatisfeito com as condições de trabalho no magistério. Além disso, com o envelhecimento do pai, J.J. assumia a maior parte da responsabilidade, dedicando-se com afinco às tarefas no sítio, o que vinha produzir o recrudescimento de seu gosto pela pequena criação de gado e pelas atividades da vida rural. Assim, a identidade de peão vem à tona com total nitidez na ocasião em que J.J. recebe uma proposta de emprego como administrador de fazenda em região próxima a Rio Claro e que, exigindo exclusividade, produz seu afastamento do magistério por cerca de dois anos:

Eu cheguei a deixar o magistério por dois anos pra tentar fazer outra coisa ... em 78. Eu deixei o magistério em julho de 78 e voltei em julho de 80 fiquei dois anos fora da escola. Eu fui administrar uma fazenda ... mas como empregado ... uma fazenda a 120 km daqui em Santa Rita do Passa Quatro(+). Há uma diferença medonha no trabalho, né, que ali você olha pra trás e vê logo alguma coisa feita ...

Como se pode perceber, na última parte da seqüência de enunciados, o sujeito faz uma digressão, para comentar suas impressões sobre o trabalho do mundo rural, apresentando uma expressão fisionômica e tom de voz que denotam nostalgia. Em seguida, ele estende algumas considerações sobre a simplicidade e concretude do trabalho não-intelectual e exprime sua admiração pela religiosidade simples do homem que vive e trabalha no campo, ao mesmo tempo em que assinala, com certo pesar filosófico, seu não-pertencimento, seu distanciamento desse aspecto que é próprio, apesar de não exclusivo, da cultura rural.

Eu admiro muito me move a fé destas pessoas da roça, a humildade deles diante das dificuldades... é algo assim: in-ve-jável, a gente nunca consegue aquele estado de espírito tão abnegado...a gente está tão distante disso que dá tristeza, pena mesmo..

Como o próprio sujeito explicita, a duplicidade lingüística, identitária, cultural envolve um debater-se conflituoso, que o poeta Fernando Pessoa assim conseguiu traduzir esteticamente:

Ela canta, pobre ceifeira,
[...]
Ouvi-la alegre e entristece,
[...]
Ah, poder ser tu, sendo eu
Ter a tua alegre inconsciência,
E a consciência disso!"

Assim, o sujeito incorpora uma identidade caipira que se afirma e se nega continuamente, se afasta e se aproxima, que se singulariza e difere, à medida que se transforma por coexistir com uma identidade letrada, a do professor que busca explicações teóricas até mesmo para os problemas de ordem prática do cotidiano. Há uma mútua influência, entre o caipira e o letrado, conforme demonstro ao analisar essas duas faces, nesse caso, as que se sobressaem no multifacetado quadro que compõe o jogo de identidades.

3.2 Transitando entre o letrado e o caipira

O sujeito J.J. assume seu pertencimento ao mundo "caipira", cujo aspecto cultural perpassa e permeia os saberes, crenças, interesses e preferências do sujeito letrado, através os dizeres do professor quando este utiliza as experiências da vida rural em suas práticas docentes para exemplificar certas noções de Física:

Para mim a pecuária, a agricultura...tudo faz parte ... na própria sala de aula...às vezes você identifica alunos que vêm de um meio parecido com o seu... então: o uma forma de explicar pra ele é trazer o dia-a-dia dele à tona pra que ele entenda através do trabalho, através da vida os conceitos, os modelos".

Na vida do campo e no exercício das atividades pecuaristas centram-se as raízes da primeira identidade do sujeito J.J., constituída na socialização primária (BERGER & LUCKMAN, 1985), que se acha enraizada na constituição posterior de outras identidades, como por exemplo, a do homem de letras, com sua preferência pela literatura regionalista: *gostei sempre do regionalismo, por estar ligado assim...a linguagem assim do regionalismo casava bem com o meio, meio onde eu vivia, com a minha realidade.*

Também corroboram essa noção de enraizamento a preservação do gosto do sujeito pelos filmes *western*, por espetáculos de rodeio e as suas preferências musicais pela moda de viola caipira. J.J. relatou com muito entusiasmo ter assistido ao concerto de violas da orquestra regida pelo músico Ivan Vilela, bem como sua participação em encontros anuais com os sítiantes da região para *comer churrasco, ouvir moda de viola e jogar conversa fora.*

Do ponto de vista lingüístico, constatei que as falas do sujeito, durante a entrevista e nas demais interações com a pesquisadora, mostram alguns traços fonéticos característicos do dialeto caipira como: a tendência ao uso do *r* retroflexo; alguns casos de rotacização do *l* (ingrês, por exemplo); a nasalização da vogal pós-tônica em alguns vocábulos como *hómi* por homem. Mas é principalmente na escolha lexical e no nível semântico e pragmático da enunciação que aparecem muitas marcas do seu uso do dialeto caipira, como nas expressões: *vacada; sou eu que toco; um pouco de gado em cima; perdido que nem marrual* (= boi desgarrado do rebanho) ; *isso é pra caboclo que monta mula bo.a; será?* (expressão usada reiteradamente para exprimir dúvida e que é muito comum, na zona rural ou ruribana da região pesquisada).

O uso lingüístico de ilustrações, expressões figuradas ou metafóricas desvela como a forma dialetal está relacionada à visão de mundo do sujeito, como o modo de dizer constitui um modo de ver e de entender o real. O dialeto caipira exprime o real através de elementos da cultura do homem da roça, lavrador ou peão: por exemplo, a expressão *perdido que nem marrual*, no dizer do sujeito referindo-se a um aluno novo, ou ainda ao dizer *o aluno pega aquele aluno nosso que debulha numa aula conversando com você...* (debulhar = sentido de construir, articular); ou ainda em *na 1ª série de ginásio eu era um garoto colocado no meio de trinta marmanjos, com toda a sorte de vícios...* (você não pode deixar pessoas com vícios antigos junto das novas. (a idéia

subjacente seria de separar a rês, o garrote, etc).

Da mesma forma, pode-se observar também que o sujeito constrói seu lugar como pertencente ao mundo letrado através de práticas linguístico-discursivas:

I) pelo emprego de formas linguísticas próprias do dialeto de prestígio, de registros formais da escrita, que não costumam ocorrer em situação informal e coloquial, tais como:

- a) itens lexicais característicos de fala letrada: *a propriedade dista cerca de, o Davi tem: uma formação distinta do Sívio, li um artigo contundente;*
- b) preferência pelo uso da colocação pronominal enclítica: *Contaram-me; arrume-me um exemplo de;*
- c) construções com indefinição do sujeito: *aproveitava-se para ler; gostava-se de ler;*
- d) pronome pessoal do caso oblíquo na função de objeto direto, em lugar de pronome reto ou indefinido usuais da fala: *não o fazia;*
- e) tempo verbal pretérito mais-que-perfeito: *conforme me fora dado a saber.*

II) através da citação de práticas da cultura legítima, como a leitura de obras literárias ou acadêmicas:

Tresmalhada? Isso daí é do do Euclides da Cunha (citando) 'se uma ponta de gado ao longe se tresmalha se confunde' ...((ri)) tresmalhada isso aí é um pouco de plágio... (nesse exemplo vê-se a construção de vocábulos ou expressões a partir do texto lido) gosto muito do vocabulário rico dele...do regionalista...eu cheguei a ler Os Sertões inteiro eu gosto ... pra mim aqui-lo não é difícil leio tranqüilo sem pegar o dicionário eu entendo tudo tranqüilo...por causa da origem rural o que o Euclides traz lá é a linguagem do caboclo escrita de forma correta culta (...).

Gosto do Guimarães Rosa, sim (+) ele ... ele está entre a cultura e a linguagem própria do caboclo inventa muitos termos e tem outra coisa Guimarães Rosa é de Minas Minas é outro berço de linguagem.

E gostei sempre da leitura que estivesse relacionada com a Física... essa leitura da Física eu sempre me enveredei muito por ... por tentar entender como que os conceitos evoluíram dentro da Física. Gosto muito de ler história da Ciência, principalmente pra entender essa evolução dos conceitos. (+)

Durante as interações com a pesquisadora, o sujeito foi informado sobre a intenção da pesquisa, sobre o objeto a ser analisado, bem como sobre o objetivo do trabalho, de modo a instaurar um processo bastante proveitoso de parceria entre pesquisadora e pesquisado, em que o sujeito por vezes era instado a

refletir sobre os dados e a vislumbrar sua pertinência e interesse para a pesquisa, como na questão da interinfluência entre os dialetos letrado e caipira.

É meu lado letrado que vai pra roça como você diz(+) o cara diz que o bicho tá mancando eu falo que tá claudicando ((ri)).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pluralidade cultural e lingüística: identidades em movimento

Ao teorizar sobre questões de bilingüismo, Poche (op.cit.) adota a hipótese de que as práticas bilíngües seriam práticas de duplicação ou duplicidade com alternâncias lingüísticas que seguem a passagem de uma representação social para outra: "cada situação, incluindo a linguagem na qual ela é descrita, forma, então um todo, e o indivíduo, ao participar de várias situações coexistentes, se desloca de uma a outra em vez de se dividir [...]". Essa consideração quanto ao bilingüismo compatibiliza-se com a análise do caso de bidualismo aqui apresentado, incluindo-se a noção de pluralidade cultural e identitária.

A partir dos dados analisados, concluo que realmente não existe divisão entre os dialetos usados pelo sujeito, mas sim alternância, em conformidade com o contexto cultural e a representação social predominante. Segundo J.J., em situação de trabalho com camaradas na zona rural, ele se expressa *como eles, mais caipira*, para evitar *arrogância e não dificultar o entendimento*.

Penso que a própria alternância, nesse caso, ocorre sem ruptura entre os dialetos, mas constituindo deslocamentos híbridos, em que elementos pertencentes a um e a outro dialeto se interpenetram mutuamente, sendo que a predominância de alguns desses elementos sobre outros está relacionada à desigualdade na distribuição de prestígio entre os dialetos, as culturas e posições identitárias correspondentes no jogo de poder político-social. É dentro dessa perspectiva que se pode interpretar a afirmação do sujeito logo acima, quando ele justifica a necessidade de usar um dialeto *mais caipira* a fim de *evitar arrogância e não dificultar o entendimento* no convívio com os habitantes da zona rural. (a respeito veja BORTONI, op.cit. e SIGNORINI, 1992)

Também com relação às identidades, percebo a divisão menos no sentido de ruptura, e mais como fluidez, movimento, interpenetrabilidade, transição entre formas identitárias que não simplesmente se duplicam, mas se pluralizam, assumindo diversas nuances ora conflitantes ora harmonizadas, entre o letrado e o peão letrado, em que o peão visita o letrado, o letrado visita o peão. O que há é o mundo letrado impregnando o caipira, o mundo caipira visto com os olhos do professor interessado em história da ciência; o som da viola e o aboio

do gado constituindo o fundo musical para a reflexão do professor que elabora explicações dos problemas de física mecânica, ótica ou cinética.

A partir de conceitos de De Certeau (op.cit.), entendo cultura como um sistema de referências constituído através de práticas sociais de significação, operações produtoras transformadoras, que implicam colocar marcas nas formas de pensar e viver das quais o sujeito se apropria, em um "trabalho a ser realizado em toda a extensão da vida social" (op.cit., p.192). O autor contrapõe-se à idéia de uma cultura monolítica e homogênea, denunciando-a como uma mistificação política, defendendo a noção de uma cultura plural que congrega condutas reais majoritárias, experiências sociais com significados heterogêneos entre si.

Ao dizer que a cultura não significa receber, mas sim apropriar-se de, colocando marcas próprias naquilo que outros lhe dão para viver e pensar, De Certeau aproxima-se do pensamento de Bakhtin, para quem a subjetividade é instaurada dialogicamente, através da linguagem, apropriando-se de palavras alheias, na medida em que se propõe uma contrapalavra à palavra do Outro, em um ato de compreensão responsiva na interação social.

Ainda para Bakhtin, o discurso é constituído por múltiplas vozes impregnadas de significado sócio-histórico. Através do processo sócio-histórico, as questões de linguagem, cultura e identidade associam-se; porque sem cultura não há identidade (SARUP, 1996 apud CAVALCANTI, 2001) e evidentemente, sem linguagem, enquanto sistema de representação, não haveria identidade ou cultura. Desse modo, visualizo uma relação indissociável entre os dialetos, cultura e identidade no sujeito pesquisado e, portanto, a heterogeneidade constitutiva da(s) identidade(s) está vinculada ao constante movimento lingüístico-cultural que é de caráter sócio-histórico.

Segundo Hall (op.cit.), o próprio conceito de identidade tem-se transformado, a partir da visão do Iluminismo, de um sujeito estável, autocentrado, passando pela visão sociológica do sujeito interativo, para configurar-se atualmente em uma definição mais política e sócio-histórica, que implica noções de abertura, fragmentação e pluralização, justamente devido ao caráter múltiplo e descontínuo dos sistemas de significados e representação cultural do mundo pós-moderno.

Portanto, a pluralidade lingüística, cultural e identitária do sujeito J.J. é constituída em um contexto social, cultural e lingüístico que não é homogêneo nem fixo, mas repleto de diversidade, conforme ele próprio o atesta discursivamente, diante de sua descoberta da complexidade da realidade sociolingüística, ao constatar a existência de diferentes formas do dialeto caipira:

... eu não estava entendendo o que os caboclos diziam uma lingua-

SIGNO, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 50, p. 61-79, jan./jun. 2006

gem completamente diferente... e Santa Rita do Passa-Quatro fica aqui encostado...;

Nossa família.....descendente de suíço-alemães com um quarto de italiano tinha hábitos bem caboclos;

Lá na roça tem turco peão... italiano que toca moda de viola...;

E, por que não dizer também que "tem professor-peão-caipira e caipira-peão-professor?"

LINGUISTIC AND CULTURAL PLURALITY IN THE CONSTITUTION OF THE IDENTITIES OF A HIGH SCHOOL TEACHER

ABSTRACT

Based upon a socio-discursive view of language and associating it to a multidisciplinary set of theoretical conceptions which consider the multiple, heterogeneous nature of language, culture and identity and its inter-relations, this paper describes and analyses the data collected from a case study having as subject a high school teacher who presents a complex diversity in his linguistic and cultural identities.

Keywords: Language. Culture. Identity. Linguistic diversity.

Notas

- 1 Professora Doutora em Lingüística Aplicada pelo IEL - UNICAMP, SP. E-mail: analucpos@clarettianas.com.br
- 1 O termo caboclo, segundo o dicionarista Aurélio Buarque de Holanda, é antiga denominação do indígena, podendo significar mestiço de branco com índio, bem como sertanejo, caipira, entre outros. Sintetizando essas acepções, J.J. e eu entendemos e utilizamos este termo para nos referirmos ao brasileiro que vive na zona rural.
- 2 Faço uso do termo dialetos para referir-me a variedades lingüísticas, apresentando a justificativa mais adiante no item 2.1. na página 10.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *A língua de Eulália*: novela sociolingüística. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

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

- PESSOA, Fernando. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1981.
- POCHE, B. A construção social da língua. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). *Multilingüismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2. edição. Oxford: Blackwell, 1995.
- SIGNORINI, I. É conversando que a gente menos se entende: opacidade e transparência na comunicação intercultural em língua materna. *Investigações*, 2:133-144, 1992.
- _____. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 (original russo de 1929).
- BERGER, P.I.; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- BORTONI-RICARDO, S.M.B. Problemas de comunicação interdialetoal. Rio de Janeiro: *Tempo Brasileiro*, 78/79, 1984.
- CAVALCANTI, M. Collusion, resistance and reflexivity: Indigenous teacher education in Brazil. *Linguistics and Education* 8, 1996.
- _____. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Revista DELTA*, v.15: 385-415, 1999.
- DE CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- DOIN, R. A. *Atlas geográfico escolar*. Rio Claro: UNESP, 2001.
- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 1992.
- _____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCH, M.G.(Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986.
- _____. Culture in society an in educational practices In: J.A Banks; C.A MacGee Banks (Org.). *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- HALL, S. *Identidade cultural*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1982.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento : uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage Publications, 1998.
- MOITA LOPES, L.P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.