

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM

BIANCA SANTOS CHISTÉ

**LETRAMENTO E CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo de
caso na Amazônia Ocidental - Rolim de Moura – RO**

Guajará-Mirim - RO

Janeiro, 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

BIANCA SANTOS CHISTÉ

**LETRAMENTO E CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo de
caso na Amazônia Ocidental - Rolim de Moura – RO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Strictu-Sensu da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Guajará-Mirim como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Etnolingüística e Educação no Contexto da Amazônia.

Orientador: Doutor Anselmo Alencar Colares

Co-orientadora: Doutora Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Guajará-Mirim - RO

Janeiro, 2009

CHISTÉ, B. **Letramento e cultura no contexto escolar: um estudo de caso na Amazônia Ocidental - Rolim de Moura – RO**. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Campus de Guajará Mirim, Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares - Orientador

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal de Rondônia/ UNIR

Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti – Co-orientadora

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal de Rondônia/ UNIR

Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril – Membro

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal de Rondônia/ UNIR

Prof. Dr. Miguel Nenevé – Membro

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal de Rondônia/ UNIR

Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares - Suplente

Assinatura: _____

Instituição: Universidade Federal de Rondônia/ UNIR

Dissertação Aprovada em: ___/___/___

Para meu pai Jurandy e minha mãe Maria
Para meus irmãos Fábio, Renato, Eliseu e minha irmã Priscila
Para minhas cunhadas Alessandra e Simone e meu cunhado Renato
Para minhas amadas sobrinhas Karollyne, Nayara e Nicolý
E meus amados sobrinhos Fábio e Carlos Vinícius
Para o meu querido esposo Noé
Para minhas filhas Samela e Fabiana Pricila

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço o dom da vida, a saúde, o trabalho, o amor e as amizades, sem as quais este trabalho não se tornaria realidade.

Às professoras e ao professor entrevistados/as, pela colaboração e disposição para falar do seu trabalho e às alunas e aos alunos entrevistados/os pelo entusiasmo, contribuição e disposição em socializar seus saberes.

Ao professor Dr. Anselmo Alencar Colares que acreditou no meu projeto de pesquisa e aceitou o desafio de me orientar. Por sua consideração e respeito manifestado em relação às minhas indagações e sugestões durante todos os momentos de formação e convívio.

À professora Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti, que desde a minha graduação em Pedagogia vem acompanhando com rigor e atenção os caminhos da minha trajetória intelectual e profissional e acrescentado a esse privilégio a sua carinhosa amizade.

À professora Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril com imenso carinho pelo acompanhamento da minha carreira profissional e intelectual, sempre contribuindo na minha formação e profissão.

Ao professor Dr. Miguel Nenevé, que por meio dos olhos de uma mestrandia, tem me apresentado um lado pouco conhecido das questões multiculturais e descolonizadoras e me atendido com carinho.

À professora Dra. Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares por ter me acolhido inúmeras vezes em sua casa e pela amizade que ultrapassou a fronteira da academia.

A minha família que aceitou sem reclamar a falta de tempo e paciência, principalmente a minha filha Fabiana Pricila por ter assumido meu papel nos momentos que mais precisei.

Às amigas e companheiras Auria e Luzenir que sempre se colocaram a disposição para me ajudar no que fosse preciso.

À amiga Flávia Pansini pelo vínculo estabelecido durante e após nossa estadia em Guajará-Mirim.

Ao Valdecir Sgarbi e à Luciane Camargo, representante e gerente pedagógica da Representação de Ensino de Rolim de Moura, pela amizade, apoio, incentivo e paciência.

Às colegas e aos colegas de Pós-Graduação, pelas alegrias, tristezas e frustrações que compartilhamos.

A cultura Amazônica talvez represente, neste final de século, uma das mais raras permanências da atmosfera espiritual em que o estético, resultante de uma singular relação entre o homem e a natureza, se reflete e ilumina a cultura.

João de Jesus Paes Loureiro

RESUMO

CHISTÉ, B. Letramento e cultura no contexto escolar: um estudo de caso na Amazônia Ocidental - Rolim de Moura – RO. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Campus de Guajará Mirim, Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2009.

O presente trabalho investiga de que maneira a cultura amazônica insere-se nas práticas letradas escolares de um grupo de crianças no contexto escolar do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas estaduais em Rolim de Moura – Rondônia. Ele busca analisar quais conhecimentos da cultura regional as crianças e suas professoras revelam saber, bem como, que papel desempenham essas profissionais nesse processo. O estudo realizado situa-se na abordagem qualitativa de pesquisa, configurando-se como estudo de caso cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas coletivas com 20 discentes e 06 docentes. A escrita de uma carta a uma pessoa distante com o intuito de descrever características da região, também foi um procedimento relevante na obtenção de dados junto às crianças participantes da pesquisa. Além disso, foram analisados materiais (livros, revistas, enciclopédias etc.) encontrados no espaço escolar (biblioteca e sala de leitura) em relação à presença ou não de aspectos da cultura regional. Do ponto de vista teórico a pesquisa fundamentou-se em autores nacionais e estrangeiros que discutem letramento (KLEIMAN, 1995; ONG, 1998; STREET, 2003; TFOUNI, 2006; MARCUSCHI, 2007), cultura e as interpretações referentes aos termos (BRANDÃO, 1986; MELLO, 1995; PRATT, 1999; MCLAREN, 2000; VEIGA-NETO, 2002; HALL, 2006; SILVA, 2007 e SANTOMÉ, 2008), cultura amazônica e o espaço multicultural rondoniense (LOUREIRO, 2001; MEDEIROS, 2004; OLIVEIRA, 2007). Os estudos demonstram que a cultura amazônica está presente nas práticas de letramento no âmbito escolar, embora de forma distinta entre os grupos das duas escolas pesquisadas. De acordo com os dados, essa diferença pode ser explicada tanto por aspectos decorrentes da história pessoal dos professores e professoras envolvidos/as na pesquisa, pelo contexto pedagógico construído por eles e elas nas duas escolas investigadas e ainda pela forma como a cultura regional é abordada nas práticas pedagógicas escolares.

Palavras-chave: Letramento. Cultura. Cultura Amazônica.

ABSTRACT

CHISTÉ, B. “Letramento” and culture in school context: A case study in the Western Amazon. 130 p. (Master’s thesis) – Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2009.

This is a study on how the Amazonian culture is inserted in the school practice when referring to teaching of literacy (letramento). The research took place in two state schools in the city of Rolim de Moura, Rondonia - Brazil, with children of the fifth grade of the fundamental school. My aim is to know what children and teachers reveal to know about the regional knowledge and culture as well as what role the Professional in education plays in this process. It is a study with qualitative approach consisting in a case study and the data were gotten through collective interviews with 20 students and 6 teachers. The writing of a letter to a distant person with the aim of writing something about the region was also a relevant procedure to get data from the children’s view of the region. Besides, we analyzed books, magazines and encyclopedias relating to the presence (or not) of the regional culture. From the theoretical perspective, I based my study on Brazilian and foreign scholars who discuss “letramento”, (KLEIMAN, 1995; ONG, 1998; STREET, 2003; TFOUNI, 2006; MARCUSCHI, 2007), culture and the interpretations referent to the terms (BRANDÃO, 1986; MELLO, 1995; PRATT, 1999; MCLAREN, 2000; VEIGA-NETO, 2002; HALL, 2006; SILVA, 2007 e SANTOMÉ, 2008), Amazonian culture and multicultural space (LOUREIRO, 2001; MEDEIROS, 2004; OLIVEIRA, 2007). The conclusion I draw is that the Amazonian culture is present in the teaching practice of “letramento” in the school reach, although different from one group to another who took part of the research. This difference may be explained through personal history of the teachers involved in the research through the pedagogical context in the two schools investigated and also through the way the regional culture is approached in the pedagogical practices.

Key-words: Letramento. Culture. Amazonian Culture. School Context.

SUMÁRIO

QUAL A SEMENTE?	10
1 - LETRAMENTO: QUESTÕES PRIMEIRAS	16
1.1 - Definição de letramento: pontos convergentes e divergentes	17
1.2 - Modelos, eventos e práticas de letramento.....	22
1.3 - Letramento e oralidade.....	25
1.4 - Práticas letradas no contexto escolar.....	33
2 - CULTURA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE E NO CONTEXTO ESCOLAR	38
2.1 - Cultura: algumas definições	39
2.2 – A Cultura Amazônica	43
2.3 - Cultura amazônica no contexto Rondoniense	50
2.4 – O lugar da cultura na escola	55
3- CAMINHOS DA PESQUISA.....	61
3.1 - Delimitação do problema e dos objetivos	61
3.2 - O contexto da pesquisa.....	65
3.3.1 - <i>As escolas – lócus da investigação</i>	68
3.3 - Os sujeitos participantes da pesquisa	71
3.4 – Método, instrumentos e procedimentos investigativos.....	75
3.4.1 - <i>Entrevistas coletivas</i>	75
3.4.2 - <i>Escrita de carta</i>	78
3.4.3 - <i>Análise de materiais</i>	79
3.5 – Análise dos dados	79
4 - A PRESENÇA DA CULTURA AMAZÔNICA NAS PRÁTICAS LETRADAS DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS EM RONDÔNIA.....	81
4.1 – Cultura amazônica: ênfases e omissões nas falas das crianças	82
4.2 – Em busca de explicações	100
5 - CONCLUSÕES POSSÍVEIS	115
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICE A	126
APÊNDICE B.....	128
ANEXO A	130

QUAL A SEMENTE?

A escolha do objeto de pesquisa é sempre marcada e definida por diferentes razões. No meu caso há uma razão de cunho pessoal que me levou a escolher a temática letramento e cultura amazônica como opção de investigação. Acredito que uma pesquisa se faz de histórias ... histórias particulares – construídas certamente no contexto social – de sujeitos singulares movidos por desejos, sonhos, lembranças e esperança. É neste cenário que a minha pesquisa se insere, fundamentada em um referencial teórico que a sustenta, e também por razões pessoais muito fortes.

A escolha de tal temática origina-se não somente na minha história pessoal, ainda na infância, como também em minha trajetória como docente. Minhas experiências profissionais me permitiram ocupar diferentes lugares no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, desde o início da carreira constatei que é imprescindível conhecer a realidade em que atuo, suas limitações e possibilidades, porque é a partir disso que somos capazes de saber o que podemos e que o devemos fazer, isso é fundamental para iniciar o processo de desalienação.

A razão de cunho particular está marcada pela forma como passei a integrar o contexto amazônico e de como os saberes culturais dessa região foram enraizando-se em mim, ou seja, a forma como eu mesma me apropriei desse saber. Assim nos próximos itens irei apresentar as motivações pessoais que me levaram a pesquisar a temática abordada, em seguida apresentarei e justificarei a relevância que acredito ter esta temática do ponto de vista acadêmico.

Em 1970 o Brasil continuava vivendo o regime militar. Torturas, prisões, assassinatos de opositores do regime, suspensão de direitos constitucionais, atentados, seqüestros e atos de sabotagem marcavam a época. Enquanto o país vivia a repressão política, eu nascia. Bianca, o nome que recebi, pois segundo meu pai em italiano significa branca, e eu o era ao nascer. Nasci em uma família de classe baixa, em Vila Velha - ES, num ambiente cheio de vozes que se misturavam e mostravam conflitos, a diversidade do dialeto e os costumes culturais do país.

Ainda na década de 1970, influenciada pelo governo federal, minha família decidiu vir para Rondônia. A propaganda governamental na época impulsionou de maneira desmedida o fluxo migratório para a região Amazônica, porém, por razões pessoais não foi possível a mudança naquele momento.

Alguns anos mais tarde, meu pai ainda alimentava o desejo de mudar-se definitivamente para a tão sonhada terra. Assim, em janeiro de 1985, aqui chegamos. Ainda menina sentia-me “chique”, vinda de cidade grande, mas o susto minou o entusiasmo pela cidade idealizada. O meu conhecimento sobre a região oscilava entre as idéias estereotipadas que permanecem até hoje no imaginário de quem mora em outras regiões do Brasil – “Rondônia terra de ninguém”, “povo sem cultura”, “lugar de índios e bichos selvagens”, “lugar de muitas doenças e moléstias”, “local pouco desenvolvido”, em contraste às opiniões de pessoas que ficaram encantadas com a fartura das produções agrícolas, tais como arroz, feijão, milho, café etc.

Os encantos, a riqueza da região, suas densas florestas, um verdadeiro mostruário vegetal, seus rios esplendorosos, os mitos orgiasticamente cheios de alegria, humor, desejo, amor, ódio e paixão. A destruição rápida, rasteira e violenta de suas matas e logicamente dos animais e povos que nela habitam. Lugar de conflitos e lutas pela preservação e manutenção de seu espaço; a invasão e dominação gerando crimes como o genocídio e a escravatura, desapropriando os povos que aqui habitam de seus traços étnicos e culturais. Essas questões sequer eram mencionadas. Conforme Macedo (2004, p. 104).

Existe uma diferença radical entre uma pessoa dominante que adota uma segunda cultura e um indivíduo culturalmente subordinado que luta para adquirir e ser aceite pela cultura dominante. Enquanto que o primeiro implica a adição de uma segunda cultura ao seu repertório cultural, o último normalmente providencia à pessoa subordinada a experiência da subordinação da sua cultura nativa que é desvalorizada pelos valores e cultura dominantes que a pessoa tenta adquirir, muitas vezes sob condições coercivas.

Não havia publicações que abordassem a temática da região, nem no aspecto físico, político e muito menos o cultural. O único material impresso que circulava era o jornal, mas mesmo assim limitava-se a notícias e fatos acontecidos, que naquela época abrangiam desde as questões do cotidiano até a briga por posse de terras.

O objetivo, e talvez o único de quem vinha para essa região, era a busca por melhores condições de vida, seja por meio da conquista de terras, ou pela exploração de minerais, para em seguida, retornar ao local de origem, conforme relato de uma das entrevistadas, que apresentarei mais adiante, neste trabalho. Na verdade o interesse sempre foi fundamentado em idéias capitalistas de uso e apropriação dos recursos e meios naturais de forma exploratória.

Os governos estadual e municipal, ao longo dos anos, omitiram-se no que se refere à cultura dos povos que habitam no estado de Rondônia, principalmente quanto ao reconhecimento e valorização das sociedades indígenas, das comunidades ribeirinhas, dos camponeses e dos demais grupos da sociedade provenientes das camadas pobres de nosso estado. Na verdade isso contribui para que, os saberes e práticas culturais, características da região, representada principalmente por essa população ficassem no esquecimento, aumentando dessa maneira a idéia e a imagem de que não possuímos uma cultura própria.

Nesse contexto não há espaço para conhecer outras culturas, e a partir disso, constituir-se como parte integrante do local, sujeitos históricos, que fazem parte *da* e *na* história, ou seja, a política de colonização traduz a cultura regional como subcultura, dificultando ao sujeito vivenciar a cultura local e ao mesmo tempo fazê-lo sentir-se parte integrante dela.

Então, sendo filha de pai capixaba e mãe mineira, agora nesse novo espaço geográfico, sociocultural, formado por um grande número de famílias migrantes de várias regiões brasileiras, principalmente sul e sudeste, as discussões nos círculos sociais freqüentado limitavam-se aos acontecimentos locais e/ou nacionais. Não havia oportunidade, por falta de conhecimento, para conversas, reflexões e discussões sobre a cultura do novo espaço no qual agora me inseria.

Como sujeito do ambiente amazônico rondoniense, muitas vezes em contato com pessoas fora do estado de Rondônia, evitava comentar ou abordar temáticas em relação aos saberes culturais local e regional, pois ignorava o assunto. Porém, o fato de pertencer e conhecer pouquíssimo sobre ele me incomodava, na medida em que fui crescendo, estudando, casando, sendo mãe e professora, sentia como se não pertencesse ao lugar onde morava.

Somente na graduação e na pós-graduação, pela Universidade Federal de Rondônia – *Campus* de Rolim de Moura - comecei a ver, mesmo que esporadicamente em algumas disciplinas, dados que mencionavam a região Amazônica e suas peculiaridades, mas, a abordagem foi insuficiente para que meus anseios fossem amenizados. Todavia as práticas de algumas professoras em sala de aula como a leitura compartilhada e recomendações bibliográficas, mostravam-me que as práticas de leitura, de escrita e os momentos de bate papo são caminhos possíveis para aprender, conhecer e interpretar uma cultura que não era a minha, e assim me sentir verdadeiramente pertencente ao espaço geográfico sociocultural que se tornou meu a partir dos 14 anos de idade.

A proximidade com o assunto estreitou-se durante o mestrado ao encontrar-me com autores que discutem sobre a interpretação da cultura, sobre a cultura amazônica e ainda sobre as práticas comunicativas. Dentre eles posso citar Marcuschi (2007), Loureiro (2001), Hall (2006) e especialmente os escritos de Nercolni (2005, p. 03) que me colocaram boas perguntas para pensar: “[...] como entender/compreender uma cultura que não seja a minha? Como conviver com esse outro, tendo presente o que nos aproxima e o que nos afasta, os conflitos e o diálogo?”

Juntamente com essas reflexões, passei a olhar para a realidade educacional do Estado de Rondônia, no qual há uma multiplicidade de povos e, por conseguinte de maneiras culturais diferentes, ou seja, um contexto multicultural, de forma a tentar enxergar nas práticas pedagógicas elementos de ações culturalmente orientadas. Diante disso, surgiu outro questionamento: quais práticas comunicativas no contexto escolar contribuem para a compreensão, a transmissão, a apropriação e a transformação da cultura regional? A partir de algumas leituras, verifiquei que essa discussão está pouco presente nas escolas e nos estudos produzidos. Assim delimito como propósito de pesquisa **investigar de que forma nossas escolas estão desenvolvendo propostas que contemplem a discussão dos saberes culturais produzidos na Amazônia Rondoniense.**

O contexto rondoniense devido ao processo de colonização, ocupação e povoamento, configura-se pela presença de vários povos, dentre os quais, destacam-se atualmente os indígenas, os migrantes das diversas regiões brasileiras, os ribeirinhos, o seringueiro, o caboclo, o negro e a população fronteiriça. Dessa forma, a presença de diferentes povos com culturas diferentes provoca profundas modificações sócio-culturais, principalmente quando o arquétipo dominante, como é o caso de Rondônia, nega as formas culturais dos grupos menos privilegiados.

É nesse contexto de negação e afirmação que fui conhecendo, entendendo e me apropriando da cultura regional. O desejo de me efetivar, de efetivar minhas filhas, meus alunos e minhas alunas e os professores e as professoras com os quais trabalho como parte do local onde vivemos, os momentos de conversa com moradores mais novos e antigos e as produções hoje publicadas a que tenho acesso, a trajetória de minha formação, contribuíram significativamente para ampliar o conhecimento dos valores que fundamentam a cultura amazônica, e dessa maneira me ver, de alguma forma, refletida nela.

Acredito que as práticas comunicativas de leitura, de escrita e de oralidade têm um grande papel no processo da difusão cultural, pois possibilitam ao sujeito a participação

crítica nas práticas sociais que envolvem a linguagem falada, escrita e o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutiva de nossa identidade cultural, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade, pois na perspectiva de Tfouni (2006) o letramento tem origem social e cultural e contribui na difusão da cultura e na transformação de um povo.

Fiz esse preâmbulo - que para muitos poderá parecer dispensável - contando um pouco dessa minha relação com a cultura amazônica e as práticas comunicativas das quais participei, porque acredito que as escolhas de nossos objetivos de pesquisa também podem dizer muito a nosso respeito. O presente trabalho, portanto, tem como tema central a apropriação da cultura amazônica por meio das práticas letradas no contexto escolar.

Desse modo a organização desta dissertação apresenta-se da seguinte maneira: o primeiro e o segundo capítulos foram destinados a revisão teórica sobre a temática abordada, o quarto capítulo explicita o caminho percorrido pela pesquisa e o último reservado para apresentação e discussão da análise dos dados. Em seguida vêm as considerações finais, a bibliografia utilizada, os apêndices e os anexos.

A partir das buscas teóricas realizadas para responder às questões norteadoras da investigação, organizei o primeiro capítulo. Nele exploro o conceito de letramento e sua abrangência temática representada nos modelos, eventos e nas práticas de letramento, bem como, nas práticas comunicativas, discutindo também as práticas letradas no contexto escolar.

No segundo capítulo inicialmente traço o conceito de cultura com o qual fundamento este trabalho para, em seguida, abordar a constituição, construção e as peculiaridades da cultura Amazônica. Falo especificamente sobre a visibilidade dessa cultura no contexto da Amazônia Rondoniense. Na parte final desse capítulo apresento brevemente o lugar da cultura na escola, questionando a forma como a instituição escolar tem abordado e trabalhado as questões culturais.

Apresento no terceiro capítulo o caminho percorrido nesta investigação, cuja escolha do referencial metodológico deu-se pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Falo dos objetivos e os problemas da pesquisa, bem como o contexto da investigação, os sujeitos participantes, a metodologia adota e os procedimentos empregados.

O quinto e último capítulo, destinado à apresentação e discussão dos resultados obtidos durante a pesquisa, organiza-se da seguinte maneira: primeiramente analiso o que dizem as crianças das duas escolas estaduais pesquisadas sobre a cultura amazônica e as práticas

letradas que possibilitaram a apropriação dessa cultura. Em seguida procuro explicar o que possibilitou a apropriação desses saberes pelas crianças, utilizando-me dos discursos das professoras e do professor e as informações obtidas pela análise dos materiais.

1 - LETRAMENTO: QUESTÕES PRIMEIRAS

A partir da década de 1980, os estudos sobre letramento se constituíram em um campo privilegiado de investigação teórica e metodológica dentro e fora do Brasil (KLEIMAN, 1995, e SOARES, 2001). Desde então, a produção acadêmica envolvendo essa temática vem crescendo nas mais diferentes áreas do conhecimento, buscando, cada qual com seu olhar específico, responder às questões e problemas por ele produzidos.

Ao adentrar nessa temática, algumas questões surgiram como fundamentais: quais implicações o termo abarca no entendimento dos teóricos? Quais mudanças trouxeram os estudos sobre o assunto? Estas perguntas trazem implícita a idéia de que a compreensão sobre o letramento não é sempre a mesma, visto que, inúmeras pesquisas e estudos realizados nos últimos anos provocaram alterações efetivas sobre a compreensão desse fenômeno. Em consequência desses e de outros estudos mudaram as concepções de língua, de alfabetização e do sujeito que aprende sofreram alterações significativas.

Mas afinal o que é letramento? Segundo Soares (2001) o letramento envolve duas ações bastante diferentes: ler e escrever, cada uma delas muito complexa, pois constituem uma multiplicidade de habilidades, atitudes, comportamentos e conhecimentos: ler sílabas, palavras ou até livros mais extensos e complexos; escrever o próprio nome ou até tese de doutorado. O letramento envolve diversas facetas e depende de como o homem se relaciona com a leitura e a escrita em diferentes condições socioeconômicas e culturais de um determinado momento histórico. Além disso, as demandas sociais relacionadas à linguagem escrita tornaram-se, com o tempo, mais complexas e variadas.

O termo tem sido objeto de investigação por parte de autores que estudam as práticas sociais de leitura e escrita. No campo das pesquisas realizadas no Brasil, o letramento desperta interesse nas áreas de lingüística, psicologia e pedagogia, visto que está relacionado à aquisição, ao uso e à função comunicativa da leitura e da escrita. Apesar do surgimento recente do termo, as discussões a que ele se refere permeavam os contextos acadêmicos e escolares há algum tempo, muito embora, não houvesse um nome ou conceito para expressar a evolução dos usos da leitura e da escrita pelos indivíduos em contextos sociais.

Mudanças nas concepções de alfabetização, também contribuem para isso, e críticas são feitas às idéias de que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita deveria restringir-se a fazer o aluno chegar ao domínio das correspondências fonográficas. Autoras como Ferreiro e Teberosky (1986) contribuem de forma bastante significativa para estas mudanças ao defenderem uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais de leitura e escrita para o âmbito escolar. Nesse contexto não é mais a língua enquanto código que é considerada como parâmetro, mas os textos que circulam socialmente e que servem de suporte para as práticas de leitura e escrita.

Desta forma, tanto as pesquisas na área da psicolinguística, quanto os estudos da lingüística que deram origem ao termo letramento permitem modificar antigas concepções sobre o ensino inicial da leitura e da escrita, que passa a ser considerado um processo cultural e de escolarização. Assim, tenho como objetivo nesse capítulo, primeiramente, o de discutir as diferentes maneiras de entender o neologismo e sua trajetória histórica. Em segundo lugar, discuto os modelos resultantes desse fenômeno, bem como, as práticas letradas no contexto escolar.

1.1 - Definição de letramento: pontos convergentes e divergentes

O letramento é um fenômeno que começou a ser discutido em diferentes momentos em diversos países, devido à necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita que iam além da codificação e decodificação de um sistema de escrita. Porém, o contexto e a causa dos estudos nortearam-se por caminhos diferentes em nosso país.

Enquanto nos países mais desenvolvidos como a França, os Estados Unidos, a Grã-Bretanha os problemas de *illettrisme* ou de *illiteracy* surgiram de forma independente da aprendizagem básica da escrita (SOARES, 2003), no Brasil a discussão sobre letramento surgiu atrelada à aquisição do sistema de escrita. Na verdade, o conceito de letramento no Brasil, segundo esta autora, acabou se mesclando, sobrepondo-se e constantemente confundindo-se com o de alfabetização.

As limitações do uso do termo letramento ao campo da alfabetização em nosso país, podem ser entendidas a partir das alterações que foram ocorrendo no conceito de alfabetização, conforme evidenciam os resultados dos censos demográficos, as discussões ocorridas na mídia sobre esta temática e as produções acadêmicas.

As alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos evidenciam uma evolução progressiva das exigências para que se pudesse considerar um indivíduo alfabetizado. No censo de 1940, era declarado alfabetizado o indivíduo que assinasse, escrevesse ou “desenhasse” o próprio nome. Vale lembrar que em algumas civilizações antigas, como por exemplo, Egito greco-romano¹, assinar o nome era prova de que um sujeito era letrado; deixar sua “marca” poderia, neste contexto, demonstrar alguma habilidade de leitura, portanto, ser considerado sujeito letrado. De acordo com Thomas (2005, p. 15):

[...] o que se depreende daqui é que capacidade de assinar o próprio nome não é uma mensuração neutra do letramento (embora ela possa, de fato, ser comparada com a alfabetização mais ampla na Inglaterra moderna) e pode ser apenas uma função do contexto social ou cultural.

No censo de 1950 o conceito de sujeito alfabetizado estende-se para quem tinha habilidade de ler e escrever um bilhete simples; observa-se aqui a exigência de escrita de uma prática social bastante usada no dia-a-dia. Desde então, nas avaliações nacionais e internacionais, as competências para ler e escrever passaram a ser avaliadas a partir de situações que permitam considerar os usos da leitura e da escrita e não apenas seu domínio gráfico. Dessa forma, Soares (2003) esclarece que o conceito de alfabetização foi se aproximando do conceito de letramento, no que se refere aos usos da leitura e da escrita. Atualmente, compreende-se o processo de alfabetização de maneira ampla, consistindo desde a apropriação do sistema de escrita pelos alunos à inserção deles nas práticas sociais de leitura, escrita e comunicação.

A mídia também contribuiu para que a definição do termo caminhasse na mesma direção, quando veiculava em suas matérias os resultados das avaliações de competências de leitura e escrita, usando termos *como analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo em que criticava e ainda critica os critérios utilizados pelos censos do que seria um indivíduo alfabetizado.

Por outro lado, observa-se uma forte tendência das produções acadêmicas em associar os termos alfabetização e letramento. Vários pesquisadores, como por exemplo, Soares (2001), Kleiman (1995), Tfouni (2006), diferenciam pesquisas sobre letramento de pesquisas sobre alfabetização. De acordo com a autora o termo alfabetização refere-se simplesmente a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, enquanto o termo letramento está ligado à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e de escrita. Dessa forma, tanto Soares, como Kleiman e Tfouni preocupam-se em delimitar as diferenças entre alfabetização e

¹ Compreende o período em que o Egito viveu sob o domínio greco-macedônico, e posteriormente romano.

letramento, para que os conceitos e concepções não sejam confundidos, justamente por considerarem fenômenos distintos. Entretanto autoras como Ferreiro (2003), Ribeiro (1999) utilizam outras maneiras para expressar o fenômeno da evolução das práticas sociais de leitura e escrita, como veremos mais adiante.

Representada sob vários paradigmas teóricos em diferentes áreas do conhecimento, a expressão letramento, segundo Thomas (2005), é complexa e tem sido usada como catalisadora universal apontando desde idéias puramente capitalistas e discriminatórias que o vinculam ao progresso econômico e à preeminência intelectual, até visões mais críticas cujo foco é promover uma transformação da realidade social existente: a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. Assim, há uma diversidade de ênfases na caracterização deste fenômeno.

Há autores que consideram que letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, como por exemplo, Kleiman (1995, p. 19) que ao discutir sobre letramento, fundamentada em Scribner e Cole, o define “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em texto posterior a autora (KLEIMAN, 2002) afirma compreender letramento como práticas e eventos relacionados com o uso, função e impacto social da escrita.

Tendo em vista o largo alcance da escrita, o letramento também está presente na oralidade, como por exemplo, as notícias de rádio. Assim, escutar notícias de rádio é uma prática letrada, pois o texto ouvido tem as marcas típicas da modalidade escrita. Nesta perspectiva atribui-se um conceito abrangente ao fenômeno, ou seja, letramento nesse contexto são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos nos quais essas práticas são colocadas em ação, bem como, as implicações delas sobre a sociedade. Nesse sentido o sujeito que não sabe ler e escrever inserido em uma sociedade grafocêntrica vivencia situações permeadas pela leitura e pela escrita, por isso, se apropria de algumas características das práticas letradas, ou seja, sujeitos alfabetizados e não-alfabetizados influenciam e são influenciados em seu cotidiano pelas práticas de leitura e escrita.

Ao tratar da temática em questão, Tfouni (2006, p. 20) afirma que letramento focaliza “os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Entre outras pesquisas procura estudar tanto pessoas que dominam a escrita quanto as que dela não se apropriaram enquanto sistema de representação, bem como descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura, sempre insistindo no caráter social desse fenômeno.

Assim, entendo que Tfouni conceitua o letramento como o impacto social da escrita, enquanto para Kleiman o impacto social da escrita é apenas um dos componentes desse fenômeno. Porém, para ambas as autoras, a idéia central do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, para além da aquisição do sistema de escrita.

Embora mantendo o foco nas práticas de leitura e escrita, Soares (2001, p. 18) fundamenta-se numa concepção de letramento como não sendo somente as próprias práticas letradas, ou os eventos relacionados ao uso e a função da escrita, ou ainda o impacto ou as conseqüências da escrita sobre a sociedade, mas amplia esse olhar para além de tudo isso, acrescentando que letramento “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”, em outras palavras, letramento é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

Essa concepção pressupõe que sujeitos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa em situações que a leitura e a escrita se fazem presente, mantendo assim, formas de interação, competências discursivas que lhes conferem um determinado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Outros pesquisadores e pesquisadoras discordam do uso do termo letramento, por diferentes motivos, ou ainda utilizam a expressão alfabetismo ao se referir ao uso e as atitudes relacionadas às práticas sociais de leitura e escrita. Quanto ao primeiro caso encontram-se Ferreiro (2003) e Bowman e Woolf (1998).

Ferreiro (2003, p. 30), se recusa a aceitar o neologismo, preferindo utilizar o termo cultura escrita, “[...] é improvável usar os dois termos: alfabetização e letramento, pois nessa definição distinta, alfabetização virou sinônimo de decodificação e letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê.” Para esta autora a coexistência dos dois termos é inaceitável. Ela defende que a inserção no mundo da cultura escrita acontece bem antes do processo de escolarização, por exemplo, no momento em que um adulto lê em voz alta para uma criança, ao cantar cantigas de roda e cantigas de ninar, ao presenciar os pais fazendo lista de compras, entre tantas outras situações que a leitura e a escrita se fazem presentes de alguma forma e isso já pode ser considerado, na opinião da autora, o início do processo de alfabetização.

Ainda nessa mesma perspectiva, para Bowman e Woolf (1998, p. 07) as capacidades de ler e escrever, as práticas escritas, são designadas pelo termo cultura escrita. Porém, essas habilidades não se limitam à codificação e decodificação de um sistema de escritura. Para estes autores (1998, p. 07) “a cultura escrita é um conjunto muito variável de habilidades na manipulação dos textos: ele pode ou não incluir a escrita e a leitura, sendo geralmente dirigido a determinados tipos de textos [...]”.

Fica evidente nos estudos tanto de Ferreiro como de Bowman e Woolf que ler e escrever são construções socioculturais, por isso “cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”. (FERREIRO, 2002, p. 13). Na verdade os usos e as funções da escrita evoluíram com o passar do tempo de acordo com as necessidades que iam/vão se impondo para a sociedade. Isso confirma que a escrita foi adotada em diferentes momentos históricos por diferentes grupos que a usavam para diversos fins.

Gadotti (2005) também argumenta que o uso do termo letramento e sua conceitualização negam a luta que vem ocorrendo nos últimos 30 anos para a ampliação do conceito de alfabetização, esvaziando com isso o seu caráter político. Para o autor, o termo letramento é uma forma de reduzir a alfabetização a lecto-escrita, a uma tecnologia, quando na verdade ela tem uma construção histórico-social e sua aprendizagem deve considerar tanto a apropriação do sistema de representação escrita, como a aprendizagem dos usos sociais e das funções culturais, ideológicas e políticas que permeiam as práticas sociais da leitura e da escrita.

Ribeiro (1999), entretanto, prefere empregar a expressão “fenômeno do alfabetismo” para explicar a existência da grande heterogeneidade das práticas sociais que abrangem a leitura e a escrita. A pesquisadora a utiliza com o mesmo sentido do letramento, mas prefere usar alfabetismo por ser um termo já dicionarizado e também por constituir a mesma origem etimológica do termo alfabetização, “[...] é relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita.” (RIBEIRO, 1999, p. 16).

No campo da educação e da lingüística aplicada são cada vez mais marcantes as pesquisas e a influência desse aporte teórico, mas ele também abrange dados antropológicos e dados históricos. Para Marcuschi (2007) a expressão letramento encontra-se hoje “semanticamente saturada.” Entretanto, ainda existem demandas a esse respeito no campo da pesquisa e das práticas pedagógicas, pois seu significado, sua complexidade e suas implicações pouco têm alcançado o âmbito educacional (escola), as famílias, as igrejas, enfim as agências de letramento.

As diferentes vertentes teóricas situam seus estudos nas relações entre letramento e oralidade, letramento e gêneros do discurso, letramento e linguagem, letramento e literatura, entre outros. Todas contribuem de alguma forma para ampliar nossa compreensão das relações existentes entre a leitura, a escrita e a oralidade em sociedades grafocêntricas, permitindo que analisemos o papel da educação na inserção dos sujeitos na cultura, por meio dos eventos e práticas de letramento, conforme abordarei no próximo item.

1.2 - Modelos, eventos e práticas de letramento

Segundo Kleiman (1995) os estudos sobre as relações entre leitura e escrita subjacentes à concepção de letramento, dividem-se em dois modelos principais: autônomo e ideológico. O primeiro supervaloriza a escrita, desvinculando-a de seu contexto de produção e das práticas reais de uso. Concebe a escrita como um modelo completo em si mesmo, não estando presa ao contexto de sua produção para ser interpretada. Essa concepção “[...] pressupõe que há apenas um modelo de letramento a ser desenvolvido [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 21), sendo associado ideologicamente ao progresso social. Além de defender a dicotomia entre as modalidades oral e escrita de comunicação, atribui, ainda, à escrita o crédito de ser responsável pelo pensamento lógico.

Então o que dizer de sociedades antigas que eram apoiadas na oralidade, onde se ouvia e falava-se mais do que se escrevia e lia? E as contemporâneas, como as comunidades ribeirinhas, cujas aprendizagens estão mergulhadas em um ambiente onde predomina a transmissão oralizada, sobreposta aos atos de ler e escrever? Essas sociedades não faziam e não fazem uso do pensamento abstrato e do pensamento lógico? No mundo contemporâneo a supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, contribui para a desvalorização daqueles e daquelas que não sabem ler e escrever.

Atrelada a essa concepção surgem os termos letrado e iletrado, cujos significados aproximam, em algumas concepções a de alfabetizados e analfabetos. Dessa forma, de acordo com Soares (2003), podemos definir letrado como a pessoa erudita, culta, que sabe ler e escrever, exercendo esses atos com a funcionalidade que o contexto social exige, por outro lado iletrado seria o sujeito que não tem conhecimentos literários, que não sabe ler e escrever, analfabeta ou quase analfabeta.

Contudo, se considerarmos o conceito de letramento definido por Marcuschi como (2007, p. 21) “[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em

contextos formais e para usos utilitários”, e que por sua vez envolve várias práticas e situações de escrita, em sua diversidade de formas, é impróprio denominarmos alguém como iletrado, visto que, todo indivíduo de sociedades que utilizam a escrita, alfabetizado ou não, está inserido na cultura escrita, e de alguma forma a utiliza em sua vida diária, como por exemplo, ao pagar uma conta, ao diferenciar o letreiro do ônibus que precisa embarcar, ao distinguir mercadorias pela marca.

Ainda de acordo com Marcuschi (2007, p. 19) a escrita,

Permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional.

Assim, concluo como Marcuschi (2007, p. 26), que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.” Serve como ilustração a cena do filme *Central do Brasil* (1998), na qual pessoas que não dominavam o sistema de representação escrita, ditavam suas cartas à outra pessoa que exercia a função de escriba ou pediam a alguém para ler as cartas que recebiam.

Ressalto ainda, as conseqüências que as nomenclaturas alfabetizada, analfabeta, letrada e iletrada e seus significados provocam no âmbito social e individual, pois muitas pessoas sentem-se inferiores por não terem acesso ao conhecimento sistematizado nos livros, diante dos ditos “homens e mulheres das letras”, negando com isso seu próprio conhecimento, sua cultura, sua experiência de vida, sua voz, assumindo uma atitude de dominado, subalterno, de inferioridade.

Ainda predominam no imaginário prepotente e potente, reproduzido pela sociedade, idéias e atitudes subjacentes a essas concepções, elevando o sujeito que sabe ler e escrever, que tem um grau maior de escolarização, que muitas vezes exerce a função de dominador, a uma posição de superioridade em relação ao “outro”, que não tem a mesma experiência. Quando na verdade a luta deveria ser pela busca de igualdade de acesso, de oportunidades e de democratização da cultura escrita.

Contrapondo-se às idéias do modelo *autônomo* de letramento, nas quais a escrita é um modelo completo em si mesmo, não estando presa ao contexto de sua produção para ser interpretada, o segundo modelo, *ideológico*, de acordo com Kleiman (1995, p. 21), estabelece que “as práticas sociais de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos

contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Sendo todas as práticas de letramento aspectos de poder numa sociedade, essas práticas mudam conforme o contexto social que o indivíduo está inserido. Nessa perspectiva não há uma supervalorização da escrita, muito menos sua associação ao sucesso ou ao fracasso do sujeito.

A leitura e a escrita são usadas em contextos básicos da vida cotidiana, dessa forma pode-se dizer que existem na sociedade várias agências de letramento, nas quais as ênfases e os objetivos dos usos e funções da escrita são variados e diversos. Podemos destacar, entre outros: a família, a igreja, a escola, o trabalho. Dessa forma não existe “o letramento”, mas níveis diferentes de utilização e aproximação às práticas letradas, pois a distribuição ou o papel da escrita não são os mesmos em todos os contextos e situações.

De acordo com Kleiman (1995, p. 20), a escola, uma das mais importantes agências de letramento, preocupa-se apenas com um tipo de prática, a alfabetização, a qual é definida como “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) que gera competência individual para o sucesso e promoção na escola”, enquanto as outras agências mostram orientações de letramento muito diferentes.

No contexto do modelo ideológico surgem então os eventos de letramento, as práticas de letramento e as práticas comunicativas. Entende-se por eventos de letramento as situações em que a língua escrita torna-se parte integrante das relações entre os participantes e dos seus processos interpretativos. Isso ocorre em diferentes contextos sociais em nossa vida cotidiana. Para Marcuschi (2001, p. 37) “eventos de letramento são episódios observáveis que emergem de práticas de leitura e escrita e são por elas moldados.” Assim podemos dizer que discutir uma notícia de jornal com alguém, produzir um texto com a ajuda do outro, ler um anúncio, um livro, entre tantas outras situações, são eventos de letramento.

O conceito de eventos de letramento está associado ao conceito de práticas de letramento, que segundo Soares (2004, p, 105), designam “tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação”. A guisa de exemplo, a leitura do livro *Amazonas: Pátria da Água*, de Thiago de Mello (2002) é um evento de letramento, mas os significados extraídos a partir de sua leitura, as imagens estabelecidas em torno dele, os comentários sobre o texto: “O verde corpo ferido das florestas, a aventura marcada pelo signo do desamor, a imensidão dos rios e das matas e seus mistérios”; as relações estabelecidas oralmente entre os pares são

práticas de letramento que ampliam o uso, a função da leitura e da escrita, alicerçam a prática comunicativa, além de reafirmar, resgatar e reconstruir a identidade.

No dia a dia, os usos da leitura e escrita presentes nos eventos e nas práticas letradas estão em diferentes contextos e exercem diferentes funções. Há as escritas que funcionam como documentos: o dinheiro, o cheque, as contas a pagar, o vale-transporte, a carteira de identidade; outras contribuem para divulgação de informações: o letreiro do ônibus, os rótulos dos produtos, as embalagens de defensivos agrícolas, os avisos, as bulas de remédio, os manuais de instrução. Tem ainda as que permitem os registros de compromissos assumidos entre as pessoas: os contratos, o caderno de fiado, as atas. Os jornais, as revistas, a televisão viabilizam a comunicação à distância. As leis, os regimentos, as propostas curriculares funcionam como reguladores de convivência social. Outras escritas possibilitam a preservação e a socialização da ciência, da filosofia, da religião, dos bens culturais, tais como livros, a Bíblia, as enciclopédias. Além disso, as práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita nos possibilitam organizar o cotidiano, nos entender, registrar e rememorar vivências: agendas, listas de compras, diários, cadernos de receita e algumas ainda nos possibilitam as trocas, a comunicação, a convivência: bilhetes, cartas de amor, e-mail etc.

Nota-se assim, que os modelos, os eventos e as práticas de letramento permeiam toda a esfera da sociedade, e diferem conforme o momento e o contexto histórico cultural vivenciado pelos diversos grupos sociais, bem como pode ser observado tanto na escrita quanto no discurso. Tanto a escrita quanto a fala são práticas centrais para as atividades comunicativas, dessa forma discutirei a seguir sobre a oralidade como prática social influenciada pela cultura escrita.

1.3 - Letramento e oralidade

Conforme mencionado anteriormente a oralidade caracteriza-se como um dos objetos de pesquisas dos estudos sobre letramento, que se constituem como um dos campos de interesse da lingüística aplicada, da sociolingüística e da antropologia. Tais estudos têm enriquecido a área, pois permitem a construção de um olhar sócio-histórico, que possui também um caráter ideológico. As manifestações de letramento e de oralidade são geralmente condicionadas pela cultura, seus usos, implicações e efeitos são amplamente determinados pelos hábitos e crenças, pelos sistemas político e social da sociedade circundante. Apresentam dessa forma,

diferentes manifestações em diferentes épocas e áreas, refletindo de alguma forma a cultura de um povo, de uma sociedade.

De acordo com Marcuschi (2001) é no contexto do modelo ideológico de letramento que se insere a relação entre oralidade e letramento, visto que são nos eventos e práticas letradas e as práticas comunicativas que a linguagem e a comunicação são produzidas. Nesse sentido o autor (MARCUSCHI, 2007, p. 16) “[...] entende oralidade e letramento como atividades interativas e complementares das práticas sociais e culturais”.

Isso mostra que as manifestações de letramento são geralmente condicionadas pela cultura, seus usos, implicações e efeitos são amplamente determinados pelos hábitos e crenças, pelos sistemas político e social da sociedade circundante, que por sua vez envolve várias práticas e situações de escrita, em sua diversidade de formas, apresentando, dessa maneira, diferentes manifestações em diferentes épocas e áreas, refletindo de alguma forma a cultura de um povo, de uma sociedade. Nesse sentido, os eventos e práticas de leitura e escrita emergem novamente como um fator importante para a preservação da heterogeneidade e da diferença cultural. Para Kleiman (2002), as práticas de letramento são elementos decisivos no contexto da preservação das identidades locais, dos efeitos do processo de dominação colonial.

No modelo ideológico, definido por Street (2003, p. 06) “[...] o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos”. Mais uma vez os *eventos de letramento* são situações em que a língua escrita torna-se parte integrante entre participantes e dos seus processos interpretativos, isso ocorre em diferentes contextos sociais em nossa vida cotidiana.

Dessa forma, os eventos e práticas de letramento são uma das possibilidades para conhecer e entender o próprio local, neste caso, Amazônia rondoniense, os valores culturais que ela representa e sua identidade neste contexto. Nesta perspectiva, é preciso pensar de que forma os eventos e práticas letradas contribuem para que os conhecimentos e sentidos historicamente confrontados sejam entendidos criticamente. Visto que, nas relações comunicativas e de linguagem, nos projetamos na identidade local na medida em que nos apropriamos de significados, valores e símbolos expressos na cultura.

As práticas de linguagem oral estão presentes em todos os momentos da vida cotidiana da humanidade. A partir da invenção da escrita, essas práticas começaram a ser consideradas

inferiores e com menor importância que a linguagem escrita. A escrita passou a representar um sinal de modernização, desenvolvimento e progresso, por outro lado, o uso exclusivo da linguagem oral, sem o suporte da escrita representava a pobreza, a desnutrição, a falta de educação e assistência médica. De acordo com Pattanayk (1997, p. 117), “essa teorização que proclama a superioridade da escrita sobre a oralidade, e não as diferenças entre elas, produz um efeito nefasto” sobre aqueles e aquelas que não dominam o código escrito, pois passam a ser vistos como cidadãos de segunda classe.

Ao contrário do que se pode pensar, sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral, e não o oposto. Durante muito tempo, a linguagem oral foi utilizada para falar dos textos e propagar a tradição de uma sociedade. Temos como exemplos a Grécia Antiga, os historiadores orais da África, os intérpretes orais dos épicos da Ásia e da Europa, que mantiveram a tradição oral, transmitindo assim, a tradição de seu grupo social. A relação entre a cultura oral e cultura escrita, como afirma Havelock (1997, p. 18) ” [...] tem um caráter de tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica [...] e contemporânea – à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana”.

Fundamentando-me em Ong (1998) posso dizer que há uma distinção nas práticas orais intocadas pela escrita e as práticas orais que são permeadas pela cultura escrita. O autor estabelece uma distinção denominada “oralidade primária” e “oralidade secundária”. A primeira refere-se a sociedades onde a escrita, ou práticas de escrita são inexistentes. Por sua vez, a oralidade secundária é sustentada pela escrita. Independente da influência da escrita, os estudos do autor acima citado revelam que os grupos sociais ao fazerem uso das práticas orais, selecionam palavras para formular uma expressão elegante, denotando originalidade e criatividade, dando aos ouvintes, narrativas únicas e singulares.

Para Lopes (2001, p. 159) enquanto no discurso escrito utilizamos uma gramática mais elaborada e fixa, no discurso oral, “o significado depende mais da estrutura lingüística, uma vez que carece dos contextos normais inteiramente existenciais que circundam o discurso oral e ajudam a determinar o significado, de certa forma independentemente da gramática.” Nas práticas orais de comunicação usamos também o corpo, mediado pelos movimentos rítmicos, pela expressão, pelos gestos para ser ouvido e compreendido. Na escrita, o cuidado com a aparência do suporte, com a caligrafia, com a organização gráfica, têm o mesmo efeito. As especificidades das sociedades orais e escritas determinam também maneiras particulares de

transmissão, construção e apropriação do conhecimento e da cultura. Para Havelock (apud, GALVÃO e BATISTA, 2006, p. 413) a transmissão cultural pode ser descrita da seguinte maneira:

[...] um armazenamento transferido de geração para geração, no nível das culturas sociais, necessário para que sociedades existam e usufruam de suas formas de continuidade orgânica, tem que dispor a informação acumulada para que esta possa ser reutilizada. O método mais usado para isso é o método lingüístico.

Enquanto em sociedades gráficas isso pode ser observado nas informações documentadas pela literatura, pelo direito, pela tecnologia, em sociedades que utilizam a linguagem oral é importantíssimo o relato que ilustra e sugere, por meio das narrativas, os costumes, os modos, as leis, a religião e as formas de governo de um povo. Vale lembrar, como bem aponta Lopes (2001, p. 158), que:

[...] a escrita não é a única simbologia que permite guardar a memória dos fatos, as genealogias, as dinâmicas e as proibições do interagir. Há também gestos, desenhos, roupas, expressões, monumentos, palavras, formas de expressão e outras que servem o objetivo de delinear a conduta social. Porque, na verdade, é esta lembrança que um grupo guarda, que orienta a forma de agir, determina as diferenças entre gerações, hierarquias, épocas, o que pode ser feito e o que deve ser evitado.

Entretanto Street (2003) revela que até a década de 1980 a oralidade e a escrita eram estudadas separadamente, sua relação era considerada como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos inerentes ao uso da língua e certa supremacia. Na verdade oralidade e escrita não eram vistas como práticas sociais. Essa abordagem é coerente com a de Marcuschi (2007, p. 35):

Do ponto de vista *cronológico* a fala² tem uma precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do *prestígio social*, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros lingüísticos e sim de postura *ideológica*. (grifos do autor)

Não estou aqui negando a importância da escrita para a sociedade, mas continuamos como bem observou Ong (1988), povos orais, pois todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral. O que dizer das sociedades indígenas em que os usos, os costumes, os valores, as crenças e os conhecimentos cotidianos eram e são transmitidos de geração a geração pela tradição oral? No mundo grego, no século II d.C., a transmissão oral em público era bastante comum, mesmo que houvesse texto escrito, a transmissão oral, a representação e o discurso eram predominantes. Dessa forma a maior parte da literatura grega tinha por finalidade ser ouvida ou cantada – quer dizer – transmitida oralmente. Valorizava-se ainda a capacidade de falar bem em público.

² A fala e a escrita são usadas pelo o autor para designar formas e atividades comunicativas. A fala situa-se no plano da oralidade e a escrita situa-se no plano do letramento.

Os estudos de Feldman (1997) mostram que culturas que desconhecem a escrita possuem uma linguagem (oral) marcada de maneira notável por jogos de palavras, ornamentação ou beleza, metáforas, dentre outras características. A oralidade, sendo inerente ao comportamento humano, como a habilidade de andar, é desenvolvida pelas pessoas em todos os lugares, em diferentes contextos de diversas formas, independente da influência da escrita. De acordo com o autor (1997, p. 60) “em todos os lugares as pessoas utilizam uma língua, por isso não nos deve surpreender o fato de elas encontrarem maneiras de formulá-las artisticamente”, onde as formas especiais, bonitas ou elegantes da conversa revelam a intenção de prender a atenção do ouvinte.

Existem várias tendências teóricas que abordam a questão da fala e da escrita e cada uma delas influencia a perspectiva do trabalho com a oralidade e o letramento, podendo levar, como veremos brevemente, a interpretações destas práticas sociais bastante distintas. A primeira dessas tendências fundamenta-se na abordagem saussuriana em que o objeto de estudo dessa ciência limita-se ao sistema lingüístico, do qual faz parte a língua e a fala. Porém, essa concepção considerava apenas a língua como objeto lingüístico, não considerando o sujeito falante, e tampouco os fenômenos dialógicos e discursivos. Marcuschi (2007, p. 27) denomina essa maneira de tratamento como dicotomias estritas, que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos, atribuindo-lhes características próprias como podemos ver no quadro abaixo:

Tabela – 01 –Dicotomias estritas

Fala	<i>versus</i>	Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não-planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentaria		Completa

Fonte: MARCUSCHI, 2007

Os estudos aqui recaem sobre as estruturas sintáticas da modalidade escrita e toma a língua como sistema de regras. Nesse sentido, a fala que foge ao padrão lingüístico, é considerada errada e inadequada a todo contexto social.

A segunda tendência, também postulada por Marcuschi (2007) e denominada fenomenológica de caráter culturalista, centra-se na idéia da análise das práticas da oralidade

versus escrita, destacando que há propriedades marcadas para as modalidades orais e as modalidades escritas de comunicação. De acordo com Tfouni (2006) alguns autores acreditam que uma sociedade ao adotar um sistema de escrita desenvolve o pensamento lógico, moderno e científico. Dessa forma as características centrais desta visão podem ser abreviadas nas seguintes oposições:

Tabela – 02 – Visão culturalista

Cultura oral	<i>Versus</i>	Cultura letrada
Pensamento concreto		Pensamento abstrato
Raciocínio prático		Raciocínio lógico
Atividade artesanal		Atividade tecnológica
Cultivo da tradição		Inovação constante
Ritualismo		Analiticidade

Fonte: MARCUSCHI, 2007

Nessa abordagem o letramento limita-se a atividades voltadas para textos escritos e é considerado como sinônimo de progresso, de civilização, de tecnologia, de liberdade individual e de modalidade social. Essa versão ainda postula que a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos, atribuindo também à escolarização, a responsabilidade pelo letramento. Há aqui certo engrandecimento e supervalorização da escrita, quer dizer, responsabiliza-se a escrita pelo surgimento do raciocínio dedutivo, de passar para o papel o que se pensa, descentralizando assim o pensamento concreto para o abstrato.

A terceira tendência, denominada variacionista, Marcuschi (2007, p. 31) a considera como intermediária entre as duas anteriores, pois não existem distinções dicotômicas ou caracterizações estanques, mas sim uma preocupação com regularidades e variações de usos da língua sob sua forma dialetal e social, como exemplifica o quadro a seguir:

Quadro – 03 –A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
Língua padrão	variedades não-padrão
Língua culta	língua coloquial
Norma padrão	normas não-padrão

Fonte: MARCUSCHI, 2007

É interessante observar que o modelo teórico nessa perspectiva dedica-se aos estudos da relação entre fala e escrita como uso da língua, ressaltando propriamente dois dialetos: o dialeto padrão na atividade escrita e o dialeto não-padrão no desempenho oral. Para

Marcuschi (2007, p. 32) “[...] a fala e a escrita não são propriamente dois **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua.”

Ainda a quarta tendência identificada como sociointeracionista, Marcuschi (2007, p. 33) apresenta relações entre fala e escrita na perspectiva dialógica, conforme se observa no quadro abaixo:

Tabela – 04 – Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam

Dialogicidade
 Usos estratégicos
 Funções interacionais
 Envolvimento
 Negociação
 Situacionalidade
 Coerência
 Dinamicidade

Fonte: MARCUSCHI, 2007

Mesmo considerando que esse modelo não forma um conjunto teórico sistemático e coerente, Marcuschi (2007) pondera que o mesmo trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica, por isso, a valida como uma saída para a observação do letramento e da oralidade como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

As relações entre oralidade e escrita contêm uma dimensão histórica, pois as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral, ou seja, as práticas orais estão presentes nas atividades da vida cotidiana, e não estão em extinção com a difusão da escrita, pelo contrário, os eventos da cultura escrita ocorrem por meio da oralidade.

Dessa forma, ao comunicar, compartilhar, transmitir e transformar a herança cultural para a geração seguinte, a sociedade utiliza-se da oralidade, da escrita e da imitação. Todavia, como afirmam Goody e Watt (2006, p. 13):

[...] os elementos mais significativos de qualquer cultura humana são indubitavelmente canalizados por meio de palavras e fazem parte do conjunto particular de sentidos e de atitudes que se acrescentam a símbolos verbais dos membros de quaisquer sociedades.

Isso quer dizer que as crenças, os valores, as atitudes são transmitidas por meio da linguagem, do diálogo, em situações sociais de enunciação. Desse modo, por meio da linguagem as pessoas internalizam a cultura e se tornam capazes de agir como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Toda a atividade humana, por mais variada que seja, está relacionada com a linguagem, que acontece tanto de maneira oral quanto escrita; segundo Bakhtin (2003) o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos). Nessa perspectiva o autor ressalta a natureza social da situação de produção. Para ele enunciado significa: ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, em palavras, em linguagem. Em cada campo verbal, o homem elabora tipos permanentes de enunciados, que são denominados gêneros, todavia esses gêneros estão em constante transformação.

Para o referido autor, o enunciado é composto por três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional. Ele afirma que a forma dos enunciados (ou do discurso) organiza a fala e estrutura o discurso. O sujeito ao nascer depara-se com modelos já constituídos. Em sua concepção a linguagem é adquirida do discurso organizado em gêneros específicos que se ajustam às diversas circunstâncias de comunicação. A maneira como Bakhtin divide esses gêneros nos leva a compreender a noção de letramento e os aspectos aí desenvolvidos.

O autor subdivide os gêneros discursivos em duas camadas: primários e secundários, apesar de que, um pode estar implícito no outro. Os gêneros primários discursivos se formam nas condições de comunicação imediata; são produzidos nos diálogos orais, do cotidiano e familiar. Os gêneros secundários, formados no convívio cultural, são mais complexos e organizados, principalmente associados à escrita. Em sua formação incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Neste processo eles se transformam e adquirem caráter especial e evolutivo. Exemplificando: o diálogo da vida cotidiana em uma crônica perde as características da oralidade e se torna recurso literário.

No momento de uma conversa utilizamos de uma forma de discurso, do cotidiano oral, mais natural e até descontraído. No entanto em eventos de ordem mais formal como de produção escrita tomamos como discurso a linguagem encontrada em textos como “(...) o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, - que aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída [...]”. (BAKHTIN, 2003, p. 281). Portanto, no momento em que produzimos um texto, contamos com recursos tanto do discurso primário, quanto do secundário.

Em cada etapa de seu desenvolvimento a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso: tanto secundário (literários, científicos, ideológicos), quanto primário (todos os tipos de linguagem e comunicação verbal espontânea). Segundo Souza (2003, p. 43):

O intuito do discursivo ou o querer dizer do locutor determina a escolha do objeto do sentido (tema), a amplitude, as fronteiras, o tratamento do tema e a forma do gênero. O intuito discursivo e o tema formam um conjunto, recebem também influências do contexto, da individualidade do locutor, dos enunciados dos participantes e do gênero escolhido. (Grifos do autor)

Assim, para falar e escrever usamos formas de enunciados, nas quais encontramos na vida diária, nas experiências e na forma de pensar do falante. Ainda de acordo com Souza (2003, p. 46) “se não existissem os gêneros a comunicação seria impossível, porque não haveria entendimento recíproco entre os interlocutores”, assim todo enunciado tem uma relação com o locutor, um destinatário, e cada gênero do discurso, em cada campo de comunicação, tem um destinatário, que de certa forma determina o gênero.

Matêncio (2002, p, 20), nesse caso, parte do pressuposto que o conceito de letramento “está vinculado ao conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares.”

Portanto, o letramento representa um grande papel no processo da difusão cultural, pois possibilita ao sujeito a participação crítica nas práticas sociais que envolvem a linguagem falada e escrita, bem como as situações de diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutiva de nossa identidade cultural, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. Pois, na perspectiva de Tfouni (2006) o letramento tem origem social e cultural e contribui na apropriação e construção da cultura e transformação de um povo. Dessa forma, este trabalho fundamenta-se na concepção de letramento proposto por Marcuschi (2007), que o define como uma prática social de escrita, nas suas variadas formas (ouvir, falar, ler e escrever) e que está presente em quase todas as situações da vida cotidiana.

Até o momento apresentei a maneira como a língua e a fala foram conceituada no decorrer da história, isso tudo para chegar à idéia da oralidade permeada pela cultura letrada. Posso dizer então que a oralidade, ao lado da escrita, será sempre um meio de expressão e de atividade comunicativa apresentada sob variadas formas e realizações, seja ela informal ou formal, nos mais diversos contextos de uso. Diante disso, no próximo tópico discutirei o uso das práticas letradas no espaço escolar.

1.4 - Práticas letradas no contexto escolar

Geralmente o contato da criança com as práticas sociais de leitura e escrita inicia-se muito antes do período de escolarização. Por meio, principalmente, da mediação do adulto, a

criança gradativamente vai identificando a dimensão simbólica e as funções da escrita num processo determinado pela quantidade e qualidade das interações do sujeito em situações reais de uso da leitura e escrita. A guisa de exemplificação, o relato do pesquisador Alberto Manguel (1997, p. 17), mostra sua descoberta em tenra idade, quatro anos, que já podia ler:

Aos quatro nos de idade descobri pela primeira vez que podia ler. Eu tinha visto uma infinidade de vezes as letras que sabia (porque tinham me dito) serem os nomes das figuras colocadas sob elas. O menino desenhado em grossas linhas pretas, vestido com calção vermelho e camisa verde [...], era de algum modo, eu percebia, as formas pretas e rígidas embaixo dele, como se o corpo do menino tivesse sido desmembrado em três figuras distintas: um braço e o torso *b*; a cabeça isolada, perfeitamente redonda, *o*; e as pernas bambas e caídas, *y*. [...] eu sabia que essas formas não apenas espelhavam o menino acima delas, mas também podiam me dizer exatamente o que o menino estava fazendo com os braços e as pernas abertas. [...] o *menino corre*, diziam as formas. [...] essas percepções eram atos que podiam acontecer com um estalar de dedos – menos interessantes porque alguém os havia realizado para mim. Outro leitor – minha babá, provavelmente – tinha explicado as formas, e, agora, cada vez que as páginas revelavam a imagem daquele menino exuberante, eu sabia o que significam as formas embaixo deles.

A partir desse depoimento é possível perceber que a participação em situações de uso da leitura e da escrita, confere à criança, muito antes de sua entrada na escola, um grau de letramento, visto que começa a cultivar práticas que requerem o uso da escrita. Porém, é preciso considerar que nem todas vivenciam os mesmo tipos de práticas letradas, visto que estas práticas são distintas em função dos grupos sociais de que fazem parte e nos quais circulam.

A escola, como instituição responsável (KLEIMAN, 1995) por introduzir formalmente a criança no mundo da escrita, e como lugar privilegiado para viabilizar as condições propícias ao ensino e a aprendizagem de práticas leitoras e escritoras, cabe dar continuidade, de forma sistematizada, ao processo que acontece informalmente com a escrita, nas diversas práticas sociais de que participa.

Neste sentido, somente o modelo ideológico de letramento, elaborado por Street (2003), pode dar conta dessa tarefa, no qual os significados assumidos pela escrita em um determinado grupo social, neste caso a escola, dependem do contexto e da instituição onde ela for adquirida.

Na escola acontecem vários eventos de letramento e nela a língua é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interação, ou seja, uma interação face a face, em que alunas, alunos, professores e professoras interagem oralmente mediados pela leitura ou pela escrita. Como ilustração, temos a construção de um texto em colaboração com alguém, a apresentação de um seminário, a discussão de uma notícia, ou

ainda uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor. Por exemplo, escrever uma carta às pessoas competentes reivindicando melhores condições de estudo, ler o livro didático, ou um livro literário. Durante esses eventos exercemos alguns comportamentos que determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. De acordo com Larocca e Saveli (2001, p. 213):

Levar em conta o uso social da escrita na escola significa valorizar os modos pelos quais diferentes tipos ou gêneros de textos circulam em nossa sociedade, mesmo porque a situação comunicativa existente em uma carta dirigida a um amigo não é a mesma utilizada num requerimento solicitando a vaga de um emprego. Um anúncio num jornal não se confunde com uma placa sinalizando que a pista está escorregadia. Uma obra de ficção é diferente de uma autobiografia.

Assim, o letramento no contexto escolar é entendido, segundo Nucci (2001, p. 64), “como a ocorrência de eventos de letramento construídos no processo de interação entre professor e aluno, para que o aluno identifique a relação entre as situações de letramento durante as aulas [...] e as necessidades do uso da escrita no cotidiano”. É por meio das atividades contextualizadas no seu cotidiano, como por exemplo, escrever um bilhete para a mãe, estudar para um concurso, ouvir histórias na hora de dormir, preencher formulários, que o aluno e a aluna podem identificar as funções da escrita de acordo com suas necessidades.

As práticas letradas na escola requerem formas diferenciadas de oralidade e de escrita importantes para o sucesso escolar do educando e da educanda, essas práticas discursivas (oral ou escrita) emergem das práticas sociais mais sofisticadas em sociedades escolarizadas. Nesse sentido, o letramento neste contexto, deve ser um processo contínuo dos usos culturais da leitura e da escrita.

Vale destacar que até a década de 1980 a preocupação da escola era ensinar a ler e a escrever sem considerar os usos, significados e funções que a leitura e a escrita exercem na sociedade. Dessa forma, Soares (2004) aponta as diferenças entre eventos e práticas escolares e eventos e práticas sociais de letramento. A autora compara os eventos e práticas de letramento na vida cotidiana e na escola, como podemos observar a seguir:

- *Na vida cotidiana*, uma narrativa, um poema, aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; *na escola*, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados do seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas — é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas;
- *Na vida cotidiana*, um anúncio publicitário é visto de relance em um outdoor, ao se atravessar uma rua, ou em página impressa, ao se folhear uma revista, e é lido

casualmente, em geral superficialmente, eventualmente comentando com alguém; *na escola*, o anúncio publicitário aparece reproduzido numa página do manual didático, fora do seu contexto original, deve ser analisado, interpretado, questões devem ser respondidas, respostas são confrontadas e discutidas;

- *Na vida cotidiana*, o jornal é folheado em casa, no ônibus, no banco da praça, o leitor escolhe, levado por interesses pessoais ou profissionais, uma determinada reportagem ou notícia, graficamente apresentada em colunas, acompanhada de fotos, e lê com maior ou menor atenção, para logo em seguida passar a outras páginas; *na escola*, a reportagem ou notícia aparece reproduzida no manual didático ou em folhas soltas, com outra apresentação gráfica, e, haja ou não interesse, deve ser lida com atenção, deve ser interpretada, pressupostos devem ser identificados, inferências devem ser feitas. (SOARES, 2004, p. 106)

Observa-se que as ilustrações acima descrevem eventos e práticas de letramento em que o material envolvido é essencialmente o mesmo: o livro literário, o anúncio, a reportagem ou a notícia de jornal, quer dizer, o texto escrito. Entretanto, enquanto na vida cotidiana as situações em que esses textos se fazem presentes surgem de necessidades da vida social ou profissional, respondendo a interesses pessoais ou de grupos, e muitas vezes são vividos e interpretados naturalmente, na escola, os eventos e as práticas letradas são planejadas e organizadas, estabelecidas por objetivos de ensino e aprendizagem. De certa forma a escola didatiza e automatiza as atividades de leitura e de escrita criando seus próprios eventos e suas próprias práticas de letramento.

Uma das críticas feitas à escola é a forma descontextualizada no tratamento dado à escrita, enfatizando somente o código, em detrimento do significado, bem como, a utilização dos textos sem correspondência com seus usos sociais. Para Leite (2001, p. 29):

O desafio que se coloca para a escola, portanto, é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, ou seja, formar o leitor e o produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício da cidadania.

É papel da escola levar em conta a natureza social e cultural da escrita, valorizando os diferentes modos pelos quais os diversos tipos ou gêneros textuais e discursivos circulam na sociedade, mesmo porque as situações comunicativas variam de acordo com os gêneros utilizados. Exemplificando, a função comunicativa de uma reportagem publicada em revista não é a mesma utilizada em um anúncio de jornal. Uma placa sinalizando que não é permitido buzinar não se confunde com uma história em quadrinhos. Uma autobiografia é diferente de um poema.

As práticas letradas são mediadas por processos interativos e a ocorrência desse aprendizado depende de como elas são desenvolvidas, estruturadas, bem como, da quantidade e qualidade de contato, da prática e orientação proporcionada aos educandos e às educandas. Exemplos disso referem-se às práticas de escrita na aprendizagem da escrita, ou às práticas de

leitura, na formação de leitores (as), como também, as práticas em que as diferentes manifestações discursivas orais se fazem presentes.

No caso das práticas na aprendizagem da escrita, destacam-se os diferentes comportamentos implícitos no momento da produção, tais como: planejar o que escrever, textualizar, revisar mais de uma vez, decidir os aspectos do tema que serão tratados no texto, determinar qual informação é mais relevante para o leitor. Na formação do leitor, as práticas discursivas orais estão presentes constantemente, pois há uma maior interação com outras pessoas, como por exemplo: comentando ou recomendando o que leu, ao compartilhar uma história com outras pessoas ou confrontar com outros leitores as interpretações produzidas por um livro ou notícia, ou ainda a manipulação diferenciada dos diversos suportes de materiais escritos: não se lê um jornal como se lê um livro de contos. Enquanto no jornal leem-se as manchetes principais, escolhe-se o caderno para iniciar a leitura ou as sessões, no livro de conto “pular” as partes podem comprometer a compreensão da história.

Em relação às diversas manifestações discursivas orais destacam-se também as situações em que há necessidade de exposição oral para um seminário, uma palestra, a apresentação de um trabalho ou mesmo os momentos de conversa informal. Em nenhum desses casos as práticas discursivas comunicativas, sejam ela orais ou escritas, são as mesmas, sendo então imperativo torná-las objeto de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas e aos projetos pedagógicos.

Em síntese, em várias agências há eventos e práticas de letramento distintas umas das outras, todas de certa forma contribuem para a apropriação, aquisição, difusão e transformação da cultura e da história de um povo.

Conforme me propus no início desse capítulo, discuti sobre as diferentes maneiras de compreender o fenômeno do letramento, os modelos resultantes desse processo, destacando também, algumas práticas letradas na vida cotidiana e na escola. E no contexto escolar a apropriação dos saberes culturais intermediados pelas práticas comunicativas. No próximo capítulo abordarei mais especificamente sobre a questão da cultura amazônica e dos saberes culturais na escola.

2 - CULTURA NA AMAZÔNIA RONDONIENSE E NO CONTEXTO ESCOLAR

Considerando meu objetivo de investigar as contribuições das práticas de letramento escolar para a apropriação, por parte das crianças, de saberes a respeito da cultura Amazônica, abordarei neste capítulo os conceitos de cultura, as características da cultura Amazônica, mais especificamente no contexto da Amazônia Rondoniense, bem como da inserção da cultura no contexto escolar.

O debate sobre a questão cultural adquire cada vez maior abrangência no âmbito internacional, nacional, regional e local. As discussões são intensas e ganham mais visibilidade e conflitividade principalmente em lugares onde a diversidade de saberes, modos de vida e de entender o mundo são acentuadas. Nesse contexto insere-se também a problemática relacionada à questão da desigualdade e da exclusão cada vez mais presente no mundo atual. No Brasil a discussão desperta interesse de estudiosos e pesquisadores que atuam nas áreas da antropologia, da linguagem, da sociologia, da educação, dentre outras, os quais discutem a construção de uma educação emancipatória e democrática que contemple em sua prática discussões sobre a pluralidade cultural existente dentro e fora do espaço escolar.

Observa-se ainda em nosso país um movimento tímido, mas fundamental, em reconhecer a manifestação das diversas vozes, identidades e pluralidade cultural presentes nos mais distintos espaços. Essa temática tem sido abordada nos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB 9394/96) e as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Essa pluralidade acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais acentuados os desafios a serem enfrentados pelos educadores e pelas educadoras. Entretanto, essa diversidade cultural pode potencializar e renovar as práticas pedagógicas.

Para isso é necessário superar, como apontam Moreira e Candau (2007) o “daltonismo cultural”, que vê todos os educandos e as educandas como idênticos/as, que valoriza e legitima uma única cultura e, por conseguinte, desvaloriza os saberes produzidos e as condições de vida de grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, conduzindo dessa forma, ao silenciamento e a neutralização das culturas populares.

Devido a sua complexidade não há uma definição única e concreta de cultura, pois é um conceito rico e de interesses divergentes. É exatamente a riqueza que torna a área indefinida e tensa. A maneira como os indivíduos se relacionam com os saberes culturais, em suas práticas sociais, traz questões importantes que nos remetem tanto para a problemática da construção de identidade, quanto para questões que envolvem a disputa pelo poder, ou seja, os estudos sobre cultura tocam questões de ordem social e política.

Assim, nesse capítulo discutirei um pouco sobre a variação do conceito de cultura ao longo dos tempos, explicitando qual será adotado neste trabalho. Em seguida enfocarei a cultura amazônica e a cultura na Amazônia rondoniense e na última parte desse capítulo reflito sobre a cultura no contexto escolar.

2.1 - Cultura: algumas definições

O significado primeiro e mais antigo da palavra cultura, se refere ao cultivo da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos hoje palavras como agricultura, piscicultura, floricultura, suinocultura. Seu significado também, já no século XVI, estava ligado ao cultivo das capacidades intelectuais e artísticas do ser humano, bem como, ao desenvolvimento de atitudes morais. No século XVIII, segundo Veiga-Neto (2002), ela era vista como um indício de alto grau de refinamento, sendo exclusiva da classe social dominante, a única considerada capaz de produzir bens culturais.

Nesse contexto, a cultura equivalia a um saber pré-estabelecido e aceito pela minoria da sociedade, ou seja, não se aceitava qualquer saber. Dessa forma, ser um apreciador de vinhos ou de obras de artes, ler os clássicos da literatura, reconhecer um estilo artístico, ser versado em literatura latina e filosofia eram indicações de cultura. Por outro lado, o saber prático como lavrar a terra, saber o tempo de plantar e colher, não era considerada cultura, mas um conhecimento simplesmente prático, que qualquer pessoa poderia adquirir e utilizar. Quer dizer, cultura era um conjunto de elementos que, de alguma forma, indicava superioridade e diferenciava as pessoas que a detinham, sendo considerada um elemento de diferenciação, dominação e exploração.

De acordo com Veiga-Neto (2002, p. 49), nessa perspectiva, a palavra cultura passou a ser escrita “com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades.” Foi nesse momento que

surgiram as expressões “fulano é culto”, “esse grupo tem uma cultura superior”, “povo sem cultura”, evidenciando assim, o caráter classista da idéia de cultura, a superioridade, a distinção e a opressão.

De acordo com Hall (2006), somente no final do século XVIII, uma nova maneira de conceituar cultura é criada. Enquanto, inicialmente a conotação do termo cultura dá ênfase ao domínio das idéias, posteriormente a ênfase é mais antropológica e enfatiza o aspecto de cultura referente às práticas sociais. Nessa mesma direção, Brizzocchi (2008, p. 2), fundamentado em Rosseau, sustenta que todos os povos, independente de classe social, etnia e gênero são possuidores de cultura. Para ele:

O canto dos bêbados nas tabernas ou a dança ritual dos selvagens tinham o mesmo valor que a mais bela das sinfonias ou o mais complexo dos balés que se apresentavam nos teatros das grandes cortes européias. Mais ainda, o saber prático sobre lavoura ou cura de doenças por meio de ervas, o conhecimento dos mitos ancestrais, a capacidade de reconhecer as diferentes espécies de animais da floresta, tudo isso era cultura tanto quanto os sofisticados conhecimentos de filosofia ou mitologia grega.

Assim, o conceito de cultura, em seu sentido socioantropológico, corresponde ao conjunto de tudo o que o homem e a mulher criam e transformam, seja com que intenção for. Não existe, portanto, uma única cultura, mas sim uma grande pluralidade cultural. Ela deixa de ser domínio exclusivo de um pequeno grupo social e passa a contemplar também os diferentes modos de representação de toda população. O termo cultura passa então a ser utilizado no plural – culturas - correspondendo assim, (MOREIRA E CANDAU, 2007), aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc.) e períodos históricos.

Sodré (2000) aponta outra forma de entendimento de cultura defendida pelas instituições oficiais, como se a cultura fosse apenas um patrimônio, um bem patrimonial a ser guardado e administrado pelo Estado. Cultura nessa visão, segundo o autor (2000, p. 18) “se limita ao que está presente nos monumentos do passado, é o que está presente nos arquivos, é o que permitiu a construção de edifícios, a formação de riquezas”. Nesse contexto solidificam e corporificam valores exportados da Europa, sendo estes considerados como o ideal, o melhor e o correto. Tudo o que foge a esse modelo deve ser abolido e negado.

Dentre os autores que têm estudado o tema, destaca-se Mello (1995, p.41), que através de seus estudos estabelece um conceito antropológico de cultura, o qual é entendido como “[...] a soma total e organização de idéias, reações emocionais condicionadas e padrões de

comportamento habitual que seus membros adquirem pela instrução ou pela imitação de que todos, em maior ou menor grau, participam.” Nesse sentido ela inclui todo o comportamento humano sobre a natureza, estando constantemente em movimento.

Stuart Hall (2006), também tem discutido a questão da cultura e proposto reflexões nessa área a fim de enriquecer e aprofundar os estudos culturais. Em suas palavras o autor jamaicano afirma que:

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares” das sociedades [...]. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas [...]. A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas, dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais. (HALL, 2006, p. 128)

Dentro dessa vertente, toda a prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada, ou seja, a cultura constitui-se na existência dessa prática, assim toda prática social tem uma dimensão cultural. Em marcante artigo, Hall (1997) enfoca a importância e a centralidade da cultura no mundo contemporâneo e ressalta seu papel constitutivo e determinante em todas as instituições e relações sociais, na formação da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social. O autor destaca o lugar central ocupado pela cultura no processo de construção de identidades sociais. Para ele:

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (HALL, 1997, p. 26)

Isto quer dizer que as identidades, sejam elas nacional, regional, local, coletiva, individual, são construídas no cerne dos sentidos e das representações de tudo o que acontece em nossa vida, por meio da cultura. Elas são, portanto, (HALL, 1997, p. 26), “o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles).” Desse modo, são constituídas e produzidas no discurso, na interação dialógica, através da linguagem.

Para Brandão (1985, p. 20) a cultura inclui “objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, idéias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos.” Portanto, fazem parte da cultura de um povo atividades e manifestações culturais, tais como: música, hábitos alimentares, danças, mitos, pensamentos, rituais religiosos, teatro, invenções, língua falada e

escrita, formas de organização social, as práticas de cura, os cantos, as romarias, os provérbios, o modo de andar, o modo de se vestir, o modo de plantar o feijão, o arroz, o milho, o modo de criar os animais, os jogos, a caça, a pesca, o conhecimento do tempo etc. Ele acrescenta ainda que:

Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa. (BRANDÃO, 1985, p.24)

A cultura se articula e se exprime em diferentes lugares, tempos e modos. De acordo com Bosi (2006, p. 319) a cultura é o “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social”, nesse sentido as culturas estão sempre em movimento, vibram, palpitam e tem vida. Ela não é apenas adquirida, mas também transformada, mudada e acrescentada pela inovação ou descoberta.

A cultura é determinante e determinada pela ação do indivíduo, por isso, a herança cultural é extremamente importante para a apropriação dos hábitos, costumes, valores, da maneira de intervir e se ver no mundo, do modo de pensar e de comportar-se do homem e da mulher. Como diz Mello (1995), é tão forte como a hereditariedade o é para o desenvolvimento e a adaptação física do homem.

Diante do exposto, convém dizer que partirei de um conceito antropológico de cultura que para Canen e Moreira (2001, p. 18) corresponde aos “significados que os grupos compartilham, ou seja, aos conteúdos culturais”, para uma acepção política e ideológica da cultura de maneira a superar o protótipo da neutralidade que inicialmente comportou a visão antropológica. Dessa forma, a concepção de cultura neste trabalho fundamenta-se em Brandão (1985, p. 16) que a define como “algo que existe e se reproduz sob determinadas condições, que espalha desigualdades e antagonismos e que pode ser intencionalmente transformada”. Diante das transformações culturais que ocorrem nos diferentes grupos sociais e do intenso movimentar desses saberes, no próximo tópico discutirei sobre a cultura Amazônica, cultura essa que foi constituída inclusive a partir de relações conflituosas com diferentes povos.

2.2 – A Cultura Amazônica

A questão da cultura na Amazônia não deve ser encarada como evento isolado e separado dos acontecimentos históricos e sociais que configuram o cenário brasileiro. Marcada por um processo de colonização centrado na exploração dos seus bens naturais, a Região Amazônica, tida como “Eldorado”, “Terra Prometida”, dentre outros adjetivos, recebeu ao longo da história, diferentes povos que vieram em busca de melhoria de vida, alguns fugindo de situações conflitantes, outros buscando um local para se instalar e se fixar, outros ainda com a visão de simplesmente retirar o que o lugar poderia lhes oferecer e voltar para sua localidade de origem. De acordo com Ribeiro (2006, p. 304)

[...] a Amazônia é, [...] o maior desafio que o Brasil já enfrentou. Sua ocupação se vem fazendo como uma dinâmica de vigor incomparável. Estados maiores que a França, como Rondônia, surgem abruptamente e se vão povoando a ritmo acelerado. Projetos ambiciosos de estradas que atravessam toda a floresta são posto em execução de forma tão inepta que depois de investimentos astronômicos caem no abandono.

Assim, devido aos inúmeros processos e projetos de colonização a Região Amazônica Brasileira constitui um vasto território, com características próprias e uma grande diversidade de povos, dentre os quais, destacam-se as populações indígenas, os caboclos, os seringueiros, os ribeirinhos, os migrantes de outros estados e os imigrantes dos povos de fronteiras, como é o caso dos peruanos, bolivianos, colombianos, equatorianos, dentre outros países, que fazem divisa com o Brasil e a população européia.

Do ponto de vista cultural é composta por diferentes culturas que foram se formando no intensivo contato com a cultura indígena, cabocla, africana e européia. De acordo com Loureiro (2001, p. 289), a história da Amazônia é constituída de “imposições culturais ora violentas, ora persuasivas, fruto de um caldeamento étnico de tal sorte que nada é essencialmente indígena, africano ou europeu na Amazônia nos dias de hoje. Tudo é experiência de vida de seus habitantes.” Porém, esses personagens têm em comum as especificidades naturais e simbólicas sustentadas pelo mistério e magnitude das florestas e dos rios. Assim, no âmbito cultural, deparamo-nos com uma cultura com profundas raízes indígenas e caboclas. Fundamentada em Loureiro (2001, p. 291) identifico algumas contribuições indígenas:

A culinária, a mitologia, os rituais mágicos, a teogonia dos encantos, os processos de caça e pesca, uma forma peculiar interativa de relação com a natureza, uma eficiente medicina natural, uma condição existencial de devaneio contemplativo, uma poética do cotidiano, enfim.

Enquanto em algumas partes do Brasil excluem-se quase totalmente as tradições indígenas e africanas, na Amazônia ainda encontramos influências desses grupos, como bem aponta Ribeiro (2006, p. 87), “o caboclo amazonense adaptado à vida nas florestas e aos aguais, que foi quem mais guardou a herança indígena original. Onde suas comunidades originais se mantêm vivas e a se exercer sobre o mundo, através de múltiplas e rigorosíssimas formas de ação sobre o meio, que dão à sua vida e à sua cultura não só um sabor indígena, mas sua extraordinária riqueza.”

Porém, a relação estabelecida de extermínio, de escravidão, de trabalho, de exploração, com grupos dominantes contribuiu para a dissolução gradativa dos valores e costumes da população tanto indígena, quanto dos negros. Um exemplo disso foi o projeto português de expandir a fé, com o modelo de catequização implantado pelos jesuítas, e o império na Amazônia, negando e silenciando a cultura indígena. Sendo forçados a integrar a cultura do branco, índios e negros, “trouxeram uma contribuição especial e possibilitaram a geração do modelo cultural regional”. (LOUREIRO, 2001, p. 292)

Além da imposição simbólica jesuítica sobre a cultura indígena, o Ciclo da Borracha também funcionou como elemento impositor, com repercussão fortemente ideológica. Nesse momento histórico as atividades culturais centravam-se nas cidades, sob dependência e influência da cultura européia, pressionando, estigmatizando e depreciando dessa forma, a cultura local, em que era vista, como aponta Loureiro (2001, p. 81), “como inferior, primitiva, e folclórica”.

Mesmo diante de todas as interferências, conflitos, tensões e fusões a cultura Amazônica é entendida, de acordo com Loureiro (2001, p.27), “como aquela que tem sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo” subsequentemente também, é o produto da miscigenação de povos, e cuja intensidade cultural origina-se na maneira de articulação com a natureza. Para este autor (2001, p. 80):

A cultura amazônica é, portanto, uma produção humana que vem incorporando na sua subjetividade, no inconsciente coletivo e dentro das peculiaridades próprias da região, motivações simbólicas que estreitam, humanizam ou dilaceram as relações dos homens entre si e com a natureza. [...] Mesmo sob imposição exógena, resultante da miscigenação racial de interrogação cultural, a experiência da vida dos habitantes foi gerando, por sincretismo de elementos, indígenas, e europeus, uma cultura em que o devaneio imaginário da sociedade ganhou especial importância.

Acrescento a essa composição cultural a população negra que muito contribuiu na formação da cultura amazônica, conforme afirma Ribeiro (2006, p. 205) “o negro vem a ser,

apesar de todas as vicissitudes que enfrenta o componente mais criativo da cultura brasileira e aquele que junto com os índios, mais singulariza o nosso povo.”

Paes Loureiro (2001, p. 51) fala de cultura como conversão semiótica, que é o “movimento de passagem, através da qual, funções se reordenam e se exprimem em outra situação da cultura” e cita a criação artística como exemplo. O autor destaca dois espaços sociais tradicionais da cultura com características definidas, mas unidos por meio de uma forte articulação: o espaço da cultura urbana e o espaço da cultura camponesa.

A cultura urbana se proclama na vida das cidades, apoiada nas mudanças que ocorrem com maior velocidade, na estruturação dos ambientes, nos equipamentos tecnológicos. A cultura camponesa, por outro lado, se expressa no ambiente predominante de relação do homem com a natureza, onde podem ser observadas, mais intensamente, as raízes indígenas e caboclas. Nessa cultura, especialmente no ambiente ribeirinho, se mantém a conservação de tradições decorrentes de sua história. Vale ressaltar que a cultura da sociedade ribeirinha se espalha pelo mundo urbano, da mesma forma, como ela é receptora das contribuições da cultura urbana.

Contudo, ao adentrar no espaço urbano, a cultura Amazônica muitas vezes é conceituada como subcultura pela população considerada erudita, civilizada e letrada. Mas o caboclo da Amazônia, procura manter na medida do possível a relação com seus saberes culturais de origem. Com isso, e com o difícil acesso a cultura valorizada pelos grupos dominantes, a cultura cabocla mantém-se entre as camadas mais pobres da população dos centros urbanos.

Conhecer a cultura Amazônica é decodificar os enigmas, os segredos, os significados guardados em cada narrativa da população indígena, da população cabocla, da ribeirinha, dos seringueiros e deixar-se encantar pelos rios, florestas, aldeias, vilas e cidades ribeirinhas. Buscar assim, a sua essência, sua tradição e origem que ainda luta para se preservar, como bem explica Loureiro (2001, p. 16):

Rica de plasticidade e inocente magia, a natureza amazônica se revela como pertencente a uma idade mítica, plena de liberdade e energia telúrica. Situa-se em um tempo cósmico no qual tudo brota como nas fontes primevas da criação: a mata, os rios, as aves, os peixes, os animais, o homem, o mito, os deuses. É nesse contexto que o imaginário estabelece uma comunhão com o maravilhoso, tornando-se propiciador de epifanias.

No isolamento amazônico as origens caboclas e indígenas transmitem, se apropriam e constroem seus mitos, suas expressões artísticas, suas produções visuais, suas alegorias, profundamente identificadas com a natureza, com a intenção permanente de compreender o

homem, o amor, a vida, a morte, o trabalho e a natureza. Nesse contexto os habitantes da região recorrem aos mitos, às lendas, aos signos, os símbolos, para entender, explicar e justificar o mundo criado pelo seu imaginário.

Com um olhar peculiarmente literário e poético Loureiro (2001) compara as produções da mitologia regional com as grandes obras épicas de Luis de Camões, pois ambas, de certa maneira, é *esfumato*³ entre o real e o imaginário, a poeticidade e a identidade entre homens e deuses, a vivência entre o maravilhoso pagão e o maravilhoso cristão, que também fazem parte da cultura amazônica. Uma cultura tradicionalmente como fonte inesgotável de inspiração, de símbolos, de experiência, trabalho acumulado, belezas, utopias e preservação da memória coletiva.

As diversas regiões brasileiras oferecem à literatura brasileira e aos grandes movimentos artísticos no Brasil temas decorrentes de diferentes áreas. A região Nordeste oferece temas que refletem a condição humana no campo dos conflitos sociais, retratando a pobreza, a miséria, os retirantes, a seca, exemplificado em algumas obras, como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, onde o autor narra a história de uma família de retirantes que migra de uma região a outra, durante a seca, em busca de melhores condições de vida. Outro exemplo, da contribuição do Nordeste na literatura se expressa na obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, no qual relata a luta social de um grupo camponês em criar uma comunidade mais justa e harmônica no sertão nordestino, mas acaba sendo dizimado pela força militar.

Por outro lado, o Sul do Brasil, apresenta em suas temáticas as sagas históricas vividas pelos pioneiros de fronteiras. Proposições essas refletidas nas obras de Érico Veríssimo, em *O Tempo e o Vento*, no trabalho *A prole do corvo* e *Um quarto de légua em quadro*, do romancista Luís Antônio de Assis Brasil, tematizando criticamente, o primeiro a Revolução Farroupilha e o segundo a colonização açoriana no Rio Grande do Sul.

Diferentemente das demais regiões brasileiras a Região Amazônica oferece à literatura e aos grandes movimentos artísticos brasileiros temas resultantes de seu imaginário social. Podemos exemplificar, citando o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade, onde o autor recria o mito dos índios Macuxi, relatando também, as aventuras do herói, desde a floresta Amazônica até sua chegada a cidade de São Paulo.

³Significa, na concepção de Loureiro, zona indistinta, vaporosa, difusa ou esbatida no sombreado do desenho. Na cultura amazônica o *sfumato* é representado pelo devaneio.

Temos ainda o trabalho de Raul Bopp, no poema *Cobra Norato*, em que o autor narra, o cotidiano natural amazônico no clima imaginário estético poético, as aventuras de um moço ao se defrontar com a Cobra Norato. Além desses autores, podemos citar dentre outros, o escritor amazonense Milton Hatoun, que concentra no livro *Órfãos do Eldorado*, a história de um amor desesperado e a crônica de uma família que sonhava com o Eldorado amazônico, ambientado no final do ciclo seringueiro na Amazônia. Thiago de Mello outro escritor Amazônico em seus inúmeros trabalhos retrata a relação do homem com a floresta, os rios, os animais, o vento, as nuvens, a luta contra a opressão e o amor constante à Amazônia natal.

A literatura de viagem também é um gênero que retrata por meio do olhar estrangeiro viajante, principalmente o europeu, observações, impressões e representações dos lugares percorridos por eles. São relatos que deram à Europa uma visão do “Novo Mundo”. Trazem, na maioria das vezes, um olhar imperialista, como denuncia Pratt (1999, p. 11), responsável “pela construção de visões de mundo, imagens, estereótipos étnicos, sociais, geográficos entre outros, e que se legitima não apenas pela dominação externa, visível através de relações econômicas e políticas, mas pela interferência direta nas mentes das pessoas com ele envolvidas”. Um exemplo disso é o livro de Charles Wagley, *Uma Comunidade Amazônica*, no qual o autor, ao relatar sobre a comunidade de Itá, no Amazonas, mantém uma visão⁴ colonizadora e imperialista, carregada de estereótipos, preconceitos e pessimismo.

Além dos trabalhos acima citados, as lendas e os mitos representados pela cultura amazônica estão originalmente impregnados de alegria, humor, desejo, amor, paixão e ódio, sendo incorporados e representados na produção artística dessa cultura. O amor pode ser expresso, por exemplo, no *Tambatajá* – planta que nasceu no lugar onde o índio Macuxi apaixonado enterrou sua amada. Amor e sedução também são o *Boto* e a *Uiara*, ambos dotados de beleza e encantamento, o primeiro representa o poder mágico da sexualidade, a segunda atrai os moços para as mais profundas águas, pelo seu poder de encantamento. O *Curupira*, entidade sobrenatural que aparece para proteger a natureza. O mundo das águas está protegido pela *Cobra Norato*, ou *Cobra-Grande* ou ainda o *Boiúna*, podendo estar à noite sob a forma de um grande navio. O *Inhambu* leva a má-sorte a quem estiver por perto. Os *Anhangás*; almas de demônios que habitam as águas e a selva infernizam as pessoas que caem

⁴ Para maior aprofundamento sobre a interpretação da cultura amazônica no livro *Uma comunidade amazônica*, ver trabalho de Klondy Lúcia de Oliveira Agra, intitulado “Uma comunidade amazônica: a re-tradução de uma Cultura”.

sob a sua maldição. O *Jurupari*, que é o próprio demônio, assombra os que atravessam seu caminho.

Vale ressaltar que, mesmo diante da poeticidade desses mitos e lendas, as mesmas ao serem representada, por alguns ilustradores e escritores nos livros de literatura, as ilustrações e o texto escrito mantêm também um sentido imperialista. Um exemplo disso são as características gráficas da Uiara: sempre branca, loira, cabelos longos e lisos e olhos azuis. Por que não morena, olhos castanhos ou pretos, com traços tipicamente indígenas?

Embora, tendo contato com a moderna sociedade de consumo, os habitantes amazônicos, conservam muito da cultura mitológica indígena e de outras, vindas com a colonização. Histórias de mulheres guerreiras, deuses, monstros, e outros seres das florestas e das águas, continuam habitando o imaginário do caboclo, do ribeirinho e da população das pequenas cidades. Produto de uma mistura de crenças indígenas, européias e africanas, grande parte dos habitantes da região acredita que a natureza e os seres que nela habitam interferem e participam do seu destino.

Da mesma forma que na Grécia Antiga, predominava a difusão cultural por meio de práticas orais, a cultura Amazônica está mergulhada em um ambiente onde predomina a transmissão oralizada da cultura. São nas rodas de conversa ao cair da tarde, depois de um dia estafante de trabalho que a criança, o jovem e o adulto amazônico relatam fatos ocorridos no cotidiano, encontram a causa dos fenômenos incompreensíveis, explicam a gênese do mundo sob o seu olhar, transmitem seus valores e costumes, leem as florestas, as águas, o tempo, tentando decodificar os enigmas e os segredos da natureza, com o intuito de melhor intervir nesse espaço geográfico.

Alguns contextos e determinados períodos históricos propiciaram uma ambiência estetizadora e a conversão semiótica dos fenômenos que constituem a realidade amazônica, bem como momentos de conflitos. Um desses momentos foi o movimento Cabanagem que significou a indignação do povo da Amazônia contra a dominação portuguesa. Uma revolução que envolveu o campo e a cidade, semeando narrções, na realidade e no imaginário da população, de ações heróicas e grandiosas, de luta e morte.

Outro período histórico refere-se ao Ciclo da Borracha, em que se explorou intensamente o látex, extraído da seringueira, nativa da região. Nesse momento os índios, negros, caboclos, os ribeirinhos e demais povos que representavam a região sofreram com a repercussão fortemente idealizadora das culturas européias. Nesse sentido, a cultura regional,

da população nativa, era vista com inferioridade em face da cultura “de fora”, fertilizava então, o imaginário europeu sobre a Amazônia. Uma amostra disso são as construções monumentais, de grande beleza arquitetônica, como o Teatro da Paz, em Belém, e o Teatro Amazonas, em Manaus. Esses locais serviam para exhibir temporadas artísticas européias, bem como, a divulgação de músicas eruditas, a apresentação cênica de teatro e ópera em língua estrangeira, e não para a apresentação de teatro, danças, músicas e outras manifestações culturais locais, não legitimando e expressando a cultura amazônica.

Outro fator contribuinte foi a chegada da televisão na região. Exibindo produções artísticas culturais sob uma única perspectiva, suprimiu as produções regionais. Além de, impor o silêncio ao espectador, numa comunidade em que as rodas de conversa, de contador de causos eram práticas freqüentes, as imagens exibidas, revelavam padrões de vida inacessíveis ao homem da região, com sua ideologia consumista, de produção, desenvolvimento e progresso. O resultado da chegada sorrateira das idéias capitalistas a região levou muitas famílias camponesas, caboclas, ribeiras, quilombolas, seringueiras, a migrar para as cidades, como diz Loureiro (2001), passando de uma vida simples no campo, ou em pequenas comunidades, para a pobreza urbana, no paradoxo de situações de carência numa terra de abundância. O autor (2001, p. 404) acrescenta ainda:

O que se questiona, entretanto, não é a manutenção tradicionalista de uma “cultura do passado”, mas a necessidade da cultura amazônica, como expressão de um presente histórico, manter-se como processo, procedendo suas trocas simbólicas com outras culturas, sem mutilações ou substituição, permanecendo respeitada e íntegra no *ethos* ético-estético que a constitui. (grifo do autor)

Centrado no modelo de colonização capitalista, a cultura Amazônica se constituiu em um ambiente denominado por Pratt (1999, p. 27), como “zonas de contato”, que corresponde aos “espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, freqüentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação – como o colonialismo, o escravagismo, ou seus sucedâneos, ora praticados em todo mundo”. Como resultado do modelo econômico denominado projeto “civilizatório” europeu, quase nada na Amazônia permanece como antes. Hoje se encontram desertos e concretos no meio da floresta e também dos rios e uma grande porcentagem da população Amazônica vive nas cidades. Os ribeirinhos, os caboclos, os seringueiros, os pequenos camponeses, lutam para sobreviverem diante da expulsão de seus lugares de sobrevivência.

Mesmo vivendo diante da relação de dominante e dominado a riqueza social e cultural não está apenas na cultura européia, expressa nos livros, nas artes, nas ciências, mas também no modo como a mulher e o homem amazônico - representados mais intensamente pelo/a

ribeirinho/a, pelo/a caboclo/a, pelo/a indígena, pelo/a camponês/a e pelo/a seringueiro/a - administram o território, lidam com o território, lidam com o dia-a-dia, com o cotidiano.

Diante do exposto é interessante observar como a cultura amazônica insere-se no cenário rondoniense, visto que, Rondônia, é um dos Estados de abrangência da Região Amazônica. Assim, a seguir explicitarei brevemente sobre a presença da cultura Amazônica no espaço rondoniense.

2.3 - Cultura amazônica no contexto Rondoniense

Rondônia, região marcada por diferentes processos de invasão, ocupação e colonização, não muito diferente dos demais estados da região Amazônica, recebeu ao longo de sua história povos das diversas partes do Brasil. Alguns ao interagirem com o meio social e cultural adaptaram seus saberes culturais aos saberes locais, como afirmam Lima e Veloso (2002, p. 86):

Alguns migrantes conseguiram interagir com o povo local e, conseqüentemente, com a cultura da região, assimilando-a e adaptando-a ao seu convívio. [...] O exemplo é da população nordestina que migrou para Rondônia (e para a Amazônia de modo geral). Muitos nordestinos se casaram com pessoas originárias da região (caboclos, índios) e a partir daí uniram suas culturas, onde ambos assimilaram reciprocamente.

Dessa forma, na Amazônia Rondoniense, observamos traços dessa cultura tão peculiar, nas manifestações culturais, na culinária e na maneira de lidar com a terra. A afirmação da presença nordestina na cultura Amazônica pode ser comprovada, ainda de acordo com Lima e Veloso (2002, p. 86) através das

[...] danças como Boi Bumbá (tradição nordestina do Bumba-Meu-Boi, com uma roupagem nova na região Amazônica, com a apresentação de lendas e mitos da realidade local), quadrilhas nas festas juninas e das ações do povo nordestino diante do ecossistema amazônico – trabalhar “cortando seringa”, caçando, pescando, fazendo suas roças, extraíndo da floresta a castanha, o açaí etc., sem danos ambientais.

Um exemplo disso é a grande Festa do Divino, uma das maiores tradições religiosas da Amazônia Ocidental, realizada nos municípios do Vale do Guaporé: Pimenteiras, Rolim de Moura do Guaporé, Pedras Negras, Costa Marques, Guajará-Mirim e Cerejeiras.

Essa festa foi trazida no século XIX, na época em que a região pertencia ao Estado do Mato Grosso, iniciando então uma tradição religiosa que se constituiu como elemento maior da integração das comunidades guaporeanas. Apesar de ter origem européia, o catolicismo e o culto ao santo, relacionam-se bem com o mágico, os tabus, a crença nos pajés e seus espíritos,

traços peculiares aos habitantes amazônicos, onde predominam a crença em poderes sobrenaturais da floresta, dos rios, as superstições, as crendices e as lendas.

Outra manifestação cultural da Amazônia Rondoniense, como já foi citado anteriormente, refere-se a festa do Boi Bumbá, que acontece nas cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim, cujo tema central é a morte e a ressurreição do boi, surgindo um enredo dramático, assim exemplificado:

Ao engravidar, Catirina, mulher do negro Francisco encarregado de uma fazenda de gado, começa a ter desejos, entre eles, o de comer a língua do boi preferido do patrão. Pediu ao marido que matasse o boi para que ela pudesse satisfazer seu desejo. Temeroso de que Catirina perdesse o filho, caso o desejo não fosse atendido, roubou o boi de seu *amo*, para atendê-la. Ao descobrir o animal morto, o *amo* manda os índios caçarem o negro Francisco, que por sua vez pede auxílio ao pajé para ressuscitar o boi. O boi renasce e tudo vira uma grande festa. (CAVALCANTI, 2000, p. 1024)

Essa apresentação folclórica foi herdada da região nordeste, porém adaptada para a região Norte, reúne elementos culturais portugueses, africanos e indígenas. Dessa forma, o Boi Bumbá mantém o enredo tradicional, incorporando muitos elementos alegóricos que representam a fauna, a flora e a arquitetura da região amazônica. Como por exemplos: botos, uiaras, cobras-grandes, curupiras, caiporas, matintapereira⁵, uma verdadeira valorização regional indígena, afirmando sua identidade cultural cabocla.

Em outras regiões do país essa festa recebe outros nomes, de acordo com as variantes regionais existentes: Boi-Bumbá, no Amazonas, no Pará e em Rondônia; Bumba-meu-boi, no Maranhão; Boi Calemba, no Rio Grande do Norte; Cavalo-Marinho, na Paraíba; Bumba de reis ou Reis de boi, no Espírito Santo; Boi Pintadinho, no Rio de Janeiro; Boi de Mamão, em Santa Catarina. (CAVALCANTI, 2000)

Destacamos também as quadrilhas, com amostras culturais regionais, no Arraial intitulado Flor do Maracujá, que acontece em Porto Velho na última semana de junho, por ocasião da comemoração das festas juninas.

A culinária também tem grande representatividade cultural, ela é quase toda baseada em peixes e frutos da região. Os pratos mais comuns são: caldeirada de tucunaré, tacacá, tapioca, pato no tucupi, maniçoba, doce de cupuaçu e o caruru (camarão seco e quiabo, azeite de dendê e farinha de mandioca), creme de pupunha, suco de açaí e cupuaçu. Seguindo ainda a tendência amazonense, a culinária de Rondônia também é conhecida pelos seus temperos

⁵Segundo a mitologia tupi, é uma pequena coruja que canta à noite para anunciar a morte próxima de uma pessoa.

frescos e saborosos como o cheiro verde, a cebolinha, a chicória, a alfavaca e a pimenta-de-cheiro.

O artesanato tem forte influência indígena, como cerâmica marajoara, máscaras indígenas, artigos feitos em palha, as criações têm como matéria prima elementos naturais, tais como: sementes, madeira, borracha, fibras naturais e pedras preciosas. Na dança temos a marujada, o carimbó, as quadrilhas, o boi-bumbá e as cirandas. Deparamos ainda com a eficiente medicina natural, muito usada pelos/as índios/as, negros/as, caboclos/as, seringueiros/as e pelos/as camponeses/as.

Em Rondônia, na Capital, desde 2003 acontece o Festival de Cinema e Vídeo Ambiental – FestCine Amazônia, objetivando divulgar, integrar e promover discussões em torno da produção de cinema e vídeos nacionais e internacionais, tendo como temática central o meio ambiente. Nesse evento entrega-se o troféu Mapinguari às melhores produções cinematográficas. Durante o Festival todos os trabalhos enviados ao Festcine Amazônia, são exibidos em uma sessão de cinema no circo, em salas de cinemas, nos bairros, nas escolas, em terreiros de candomblé e umbanda, no Beiradão, ou seja, nas comunidades tradicionais e ribeirinhas que vivem às margens dos rios Amazônicos, em Porto Velho. Ocorrem no decorrer do evento mesas redondas e debates, oficinas de direção e produção de vídeos e a mostra Arco Íris.

Há também as lendas e os mitos que permeiam o imaginário do homem e da mulher amazônica rondoniense, entre eles destacam-se: a Uiara ou Mãe D'Água, metade mulher, metade peixe que encanta os homens e os leva para o mais profundo das águas; o Boto, da família dos golfinhos, se transforma em belo rapaz sedutor, o verdadeiro Dom Juan das águas; a Boiúna, cobra grande que se transforma em navio iluminado; o Mapinguari, terrível inimigo do homem; o Jurupari, demônio, espírito do mal e grande legislador, foi mandado pelo sol para reformar os costumes da terra; o Muiraquitã, amuleto esculpido em pedra verde; o Tupana, espécie de deus, ente desconhecido, que troveja e mostra sua fúria pelo raio capaz de carbonizar florestas e homens, dentre tantos outros. Na verdade os mitos e as lendas são formas usadas pelo homem para entender a natureza e seus fenômenos, bem como, para determinar regras sociais a serem cumpridas e procedimentos esperados.

Em Rolim de Moura, município localizado ao leste rondoniense, a cultura amazônica aparece de forma bem sutil. Apesar de originalmente constituir-se por regiões de florestas e pequenos rios, os sujeitos a colonizaram construíram um ambiente de vida bastante específico. Na verdade a população do município é composta em sua grande maioria, por

migrantes do sul e do sudeste brasileiro que trouxeram consigo muito dos saberes culturais do local onde estavam inseridos. Muito embora com o decorrer do tempo esses sujeitos, de forma lenta, foram se distanciando de suas práticas culturais de origem, muitos deles não se permitiram conhecer, no sentido de entender e pertencer, a cultura regional, como explicitarei melhor na análise dos dados. Lima e Veloso (2002, p. 87) apontam que:

Ao contrário dos nordestinos, a maioria dos migrantes sulistas não conseguiu assimilar totalmente a cultura local. Essa população veio impulsionada pelos planos governamentais (projetos de assentamento de colonos do INCRA), a partir da década de 1970, devastando numa escala muito elevada as florestas, para plantar pastos, lavouras de café, soja e a famigerada extração predatória de madeiras. Assim ao passarem a ocupar a região (principalmente ao longo da BR - 364), houve um choque cultural, por ocasião do contato com povos locais (índios, ribeirinhos, seringueiros, etc.), pois muitos vieram para cá com o intuito de investir na pecuária, em madeiras, o que resultou em várias situações conflitantes.

Localizada fora do eixo da BR-364, sem os rios e as densas florestas à sua volta que poderiam fomentar a cultura regional e também sem vestígios dos povos indígenas devido à xenofobia e ao extermínio desse grupo, em Rolim de Moura pouco se percebe a presença da cultura Amazônica. Entretanto, observamos alguns aspectos dessa cultura em algumas manifestações culturais. Assim dentre as amostras culturais promovidas citamos o Arraial Flor do Campo, a Festa do Tabaqui e o Arraial de Integração, este último promovido por uma instituição filantrópica.

O Arraial Flor do Campo é uma manifestação cultural promovido pela prefeitura local que ocorre no mês de junho, onde vários grupos de quadrilha apresentam-se caracterizados tematicamente representando os vários povos que constituem a população rondoniense, dentre eles destacam-se o sertanejo, o índio e o negro. Há nesse evento a premiação da melhor quadrilha, e também a apresentação da quadrilha Boi-Bumbá.

A festa do Tabaqui acontece no mês de setembro no salão de eventos da igreja católica, com a programação de sorteio de brindes, exposição de peixes ornamentais, música ao vivo com participação de cantores regionais e premiação para o pescador de maior tabaqui de cativo. Esse evento tem cunho estritamente lucrativo, sendo promovido pela Associação dos Piscicultores de Rolim de Moura. Consta no cardápio do evento peixe assado, peixe frito, peixe ao molho, pirão de peixe, salpicão, lasanha, croquete, tudo a base de peixe.

O Arraial de Integração acontece no mês de junho, realizado por uma instituição filantrópica e em sua programação há a apresentação do boi-bumbá e a exposição de barracas com comidas típicas da região Norte. Apesar de caracterizar-se como um evento de

arrecadação financeira, o evento promove uma aproximação com a cultura regional ilustrada em suas apresentações e na culinária da noite.

Outra manifestação cultural que acontece desde 1986 em Rolim de Moura e nos demais municípios rondonienses é a exposição agropecuária que é realizada sempre na época de aniversário das cidades. Organizadas pelas Associações Rurais o evento é palco para exposições pecuárias e agrícolas, realização de shows e rodeios. Esse acontecimento apresenta características estritamente das regiões sul e sudeste brasileiro, com exceção de algumas apresentações musicais com os artistas da região.

Além de algumas manifestações culturais, a culinária amazônica lentamente se insere na vida das pessoas que moram em Rolim de Moura. Pode-se observar no cardápio a presença da tapioca, da farinha de mandioca, do açaí, do cupuaçu, do vatapá, que convivem ao lado da cozinha sul e sudeste, como o churrasco, o chimarrão dentre outros.

Na verdade paulatinamente as pessoas vão introduzindo as características regionais na vida cotidiana. Podemos destacar o uso da linguagem, das variações lingüísticas que com o tempo, em convívio com diferentes pessoas foi se modificando a maneira de falar e inserindo novas palavras e novos significados no vocabulário cotidiano.

A aproximação com o campo também contribui para que os saberes culturais do pequeno camponês, que tem uma aproximação e relação com a terra, as matas, os rios, sejam aprendidos e transferidos para o ambiente familiar urbano, visto que por ser um município pequeno, muitas famílias convivem direta ou indiretamente com famílias camponesas, visitando-as nos finais de semana.

Acreditamos que a cultura amazônica ainda está pouquíssimo presente na vida cotidiana das pessoas que moram em Rolim de Moura, mesmo sendo um município que geograficamente faz parte da Região Amazônica. Ainda que esse espaço seja marcado pela pluralidade cultural, o que predomina e tem visibilidade são os saberes de um determinado grupo social, isso tem contribuído para que um grande número de sujeitos, conforme denuncia Said (2003), viva em condição de desterritorialização, de isolamento de seu território ou de sua cultura. Diante disso, cabe questionar: como as crianças que nasceram aqui, diferentes de seus pais, estão vivendo essa cultura heterogênea? Quais relações estão estabelecendo com o lugar onde moram: de pertencimento e enraizamento ou de desterritorialização? O que a escola tem feito para contribuir na constituição e construção da identidade local desses sujeitos?

2.4 – O lugar da cultura na escola

A formação social brasileira é uma síntese complexa de um longo processo de colonização, de ocupação e de povoamento nas diferentes regiões do país. Neste cenário, encontram-se os povos indígenas, primeiros habitantes, os negros, os brancos, europeus ou não, os árabes e, evidentemente, os caboclos, isto é, mestiços descendentes de índios e brancos, dentre tantos outros povos que formam a população brasileira. Evidencia-se ainda, a presença de outros povos nas regiões de fronteiras, como em alguns estados brasileiros: Rondônia, Acre, Amazonas, Mato Grosso do Sul dentre outros. A presença de povos de culturas diversas nas diferentes localidades brasileira, ao mesmo tempo em que contribui para a riqueza da cultura impõe díspares desafios relacionados à identidade, à soberania, ao encontro com o outro, entre outras questões.

Ao direcionar o olhar para dentro da escola é possível constatar que o movimento social pela universalização do sistema educacional e conseqüentemente o ingresso na escola de crianças das camadas populares e de diferentes grupos sociais, tais como: ribeirinhos, camponeses, indígenas, população de fronteira, seringueiros, quilombolas, dentre outros, bem como, as questões de gênero, sexualidade, religião, colocam a instituição de ensino perante o desafio de pensar as singularidades de cada grupo e de cada sujeito e repensar sua forma de organização escolar. São crianças, jovens e adultos, membros com conceitos, concepções, valores, crenças, idéias sobre o mundo e sobre a própria experiência de vida muito característica dos grupos sócio-culturais dos quais fazem parte. O acesso à educação, como direito de todos configura-se como um espaço heterogêneo, que recebe múltiplas culturas e sujeitos de diferentes idades e classes sociais.

Diante da atual complexidade do contexto educacional brasileiro cabe questionar: Como trabalhar com as crianças, jovens e adultos de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Que espaços e tempos estamos criando para que eles possam trazer para dentro da escola as muitas questões e inquietudes que envolvem esses períodos da vida? Quem são esses sujeitos que estão chegando às salas de aula? De onde vêm? Já tiveram experiências escolares anteriores? Que grupos sociais freqüentam?

A abrangência dessa discussão provoca outras interrogações, tais como: os objetivos e os conteúdos estão voltados para as necessidades e características de cada sujeito e grupo

sócio-cultural? A relação entre professor e aluno é estabelecida horizontalmente, onde o respeito, a ética, a afetividade, a autonomia, sejam construídos e dialogados no convívio escolar?

A organização escolar, o currículo e a prática pedagógica devem discutir a centralidade do sujeito, seus traços, suas características, a constituição de sua identidade. Para isso, é imperativo questionar e desmistificar o olhar eurocêntrico e dominante que emerge de diferentes cenários, tais como o olhar do/a professor/a, o olhar do/a aluno/a, o olhar dos/as demais integrantes da escola, da comunidade. Cada um desses olhares atua de maneira diferente, porém o que se coloca aqui é a necessidade de olhar, descrever, analisar, a cultura, seja ela regional, local, geral, de forma a analisar os interesses que esses diferentes olhares representam, tanto no sentido de sobrepor uma cultura a outra, quanto no sentido de observar e desvendar o jogo de práticas dominantes e subordinadas, que cristalizam o nosso olhar, a nossa voz, o nosso fazer.

A escola é um espaço de possibilidades, que pode favorecer e oferecer condições para a valorização e reconhecimento dos diferentes saberes e modos de entender o mundo. Isso só é possível a partir de um ponto contrário. Eu só reconheço alto porque reconheço o baixo, só reconheço o branco porque tenho a representação do preto. De acordo com Araújo (2004) os sujeitos escolares só podem olhar criticamente sobre sua sociedade, sobre a vida de seu povo, sua história sua cultura se esses conhecerem outras sociedades, outras vidas, outros povos, outras histórias, outras culturas. A autora acrescenta ainda:

[...] não é possível uma educação crítica sem alteridade. O sujeito só se compreende a si mesmo em relação com outro, em interação. Só posso compreender-me dentro de mim mesmo se reconheço um outro que não sou eu, se me deparo com a estranha presença do outro; minha realidade só toma sentido para mim mediante o (re) conhecimento da realidade de um outro. (ARAÚJO, 2004, p. 10)

A cultura está em toda a parte, isto é fato. Não há como negar diante dos estudos antropológicos, históricos, lingüísticos, etnográficos, semióticos, sociológicos produzidos ao longo dos anos que todos os povos, de diferentes lugares do mundo, têm cultura; isso é possível porque todos os grupos sociais dão sentidos às suas práticas. Dentre esses estudos destacam-se Signori (2002), McLaren (2000), Bortoni-Ricardo (2005), Nercolini (2005), Hall (2006) entre outros. Então, educação também é cultura, principalmente por constituir e construir significados e valores formulados nas interações humanas. Por conseguinte, a educação escolar está permeada de culturas. Diante disso, cabe provocar: que lugar tem a cultura ribeirinha no currículo de nossas escolas? Que lugar é dado aos saberes culturais indígenas na organização curricular? Que tempos e espaços o sistema educacional está

criando para atender as especificidades, como por exemplo, da população camponesa? Sendo que faz parte de sua cultura e de seu trabalho o momento do plantio e da colheita? Que sujeitos a escola tem ajudado a construir?

Ora, numa época em que a discussão sobre pluralidade, diversidade e identidade cultural e tantas outras que nos remetem as diferentes formas de viver e compreender o mundo, não podemos pensar a escola, a educação escolar (o (a) professor (a), o (a) aluno, o currículo, a estrutura física, a organização do tempo e do espaço, o (a) gestor (a), a merenda escolar e tantos outros) a constituição de sujeitos sem uma discussão sobre cultura, necessário se faz interpretar todo um sistema multirelacionado, conectado e articulado. De acordo com Goulart (2003, p. 100):

Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel de fundador nesse processo, não só do ponto vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado grupo social.

É por meio da linguagem que proclamamos a nossa maneira de ser e estar no mundo e construímos nossa identidade cultural. Assim, na realidade rondoniense, evidencia-se a riqueza da diversidade de línguas e de linguagem expressas pelos diferentes povos que constituem o cenário desse Estado. A escola é um dos ambientes em que as diferentes manifestações lingüísticas estão presentes, por isso, essa instituição está, como afirma Lopes (1999, p. 77), “intimamente associada à construção de identidades”. A utilização da cultura e da linguagem tem a ver com as “questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’”. (HALL, 2007, p. 109). Diante disso, cabe ressaltar o papel da escola na formação das identidades, sejam elas nacional, regional, local, étnica etc. e questionar: Como elas têm sido produzidas no ambiente escolar? Quais representações e sentidos são atribuídos em sua constituição?

É por meio da linguagem que nos identificamos no mundo e atribuímos significados, ela está presente em todas as situações da vida cotidiana, por isso é importante como destaca McLaren (2000, p. 28) “dotar os estudantes de conhecimentos, habilidades, e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos”. Isso significa ajudar aos/as estudantes a analisar os seus próprios significados culturais, suas interpretações de

situações e suas representações de forma a esclarecer e intervir, como orienta McLaren (2000, p. 43) “nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados e anulados.”

As questões relativas à organização da escola diante da diversidade sócio-cultural são complexas. Consequentemente, a formulação de propostas pedagógicas mais orientadas não envolve unicamente introduzir determinadas práticas ou conteúdos. Não basta acrescentar temas, eventos culturais, alguns saberes dos alunos nas situações didáticas, como por exemplo, tratar sobre a questão indígena, no “dia do índio”, confeccionando cocares e roupas que muitos povos indígenas nem usam mais. É necessária uma releitura da própria concepção de organização escolar, dos conhecimentos sócio-culturais e da construção das identidades. Fundamental se faz desenvolver um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente, que não sufoque a própria cultura e, por outro lado, não faça desaparecer a cultura e a identidade do outro.

Nessa perspectiva os estudos sobre multiculturalismo crítico contribuem para que essas questões sejam ampliadas, precisamente os estudos de McLaren (2000), de Candau (2005), Hall (2006) dentre outros. Em seus trabalhos os autores discutem a necessidade do reconhecimento multicultural da sociedade e das relações de poder estabelecidas entre os grupos. Essas relações configuram-se também dentro do espaço escolar, no qual, muitas vezes, distanciam-se da realidade dos/as alunos/as, silenciando suas vozes, seus saberes e seus modos de vida.

Dentre os autores que abordam a questão cultural na escola, temos Santomé (1996) que denuncia a forma como a instituição escolar trata a diversidade cultural no currículo formal e oculto. O autor fala da existência de um “currículo de turistas” nas esferas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse currículo as temáticas referentes à diversidade são tratadas da seguinte maneira:

- Trivialização: estudo dos diferentes grupos sociais com grande banalidade e superficialidade. Isso ocorre quando a ênfase nos dados culturais limita-se a analisar os costumes alimentares, seu folclore, sua forma de vestir, a moradia, etc. Ou ainda abordar informações como algo exótico e excêntrico. Sob essa ótica as culturas silenciadas e/ou diferentes são recordadas com pouca importância nos materiais didáticos elaborados e nos discursos produzidos no ambiente educacional.

- Desligando: nesse caso as problemáticas sociais, as diferentes realidades são lembradas somente em dia pré-determinado, ou apenas em uma disciplina. Nos demais dias letivo essas realidades são negadas e silenciadas, ou até mesmo atacadas.

- **Estereotipia:** refere-se à justificativa de situações e pessoas pertencentes as diferentes esferas sociais utilizando-se de recursos e imagens estereotipadas. Assim por exemplo, o boliviano é m povo sujo, sem higiene; o cigano é ladrão por natureza; os jovens que moram na periferia são drogados, etc. Utilizar-se desses estereótipos consiste em uma estratégia de perpetuar situações de marginalização e opressão.

- **Tergiversação:** trata-se de ocultar ou deformar a história e as origens das comunidades que foram e são vitimas de marginalização e/ou xenofobia. Na verdade a história é contada de maneira a naturalizar as situações de opressão. Os conflitos e as lutas são tomados como rebelião e revoltas e nunca como modo de reivindicar direito e denunciar situações de exploração.

Uma educação escolar democrática e respeitadora da diversidade cultural contempla em sua proposta de ensino e aprendizagem as problemáticas do cotidiano de seus alunos e alunas, transformando as realidades em objeto de análise e reflexão. O qual deve estar presente em todas as tarefas acadêmicas, em todos os recursos didáticos, no discurso dos professores, na maneira de pensar e de agir dos sujeitos que vitalizam a escola. Ou seja, as ações didáticas, de acordo com Santomé (1996, p. 151) “tem de propiciar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados”. Para isso é necessário o diálogo, o ouvir, dar voz aos (as) estudantes para que os/as mesmos/as interpretem os conflitos do presente e identifiquem suas próprias posições, interesses e hipóteses. Nesse sentido, recriar o saber e entender como ele se articula com o lugar onde estamos, do que somos, de como somos e não como deveríamos ser. O autor acrescenta ainda que:

O fato de compreender como é elaborado, difundido e legitimado o conhecimento, de que maneira influenciam na seleção, construção e reconstrução do conhecimento as perspectivas, experiências pessoais, pressuposições, preconceitos, referenciais e posições de poder, facilita o trabalho de revisão do conhecimento que circula em cada contexto. (Santomé, 1996, p. 151)

Santomé (1996) denuncia que as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas da escola e das salas de aula, onde na maioria das vezes são deformadas e estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos.

Para dar visibilidade à forma como a cultura dos sujeitos do processo educacional é considerada na escola é preciso discutir que tipo de escola queremos, que escola atende melhor as peculiaridades das crianças, dos jovens e dos adultos que nela estão inseridos/as,

bem como ampliar o conhecimento sobre cultura, promovendo também uma autoconsciência da própria identidade cultural. É preciso refletir sobre a identidade cultural de educador e de educadora, de maneira que se possa descrevê-la, destacando como tem sido construída e que referentes têm privilegiado e por meio de que caminhos.

Considerando a inserção do município de Rolim de Moura na região Amazônica e as práticas de letramento como veículos de disseminação e apropriação da cultura, analisarei a partir dos dados obtidos na investigação, de que forma a cultura amazônica está presente nas práticas orais, na leitura e na escrita de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

3- CAMINHOS DA PESQUISA

Escolher o caminho a ser adotado para desenvolver a pesquisa é sempre um desafio para o pesquisador, principalmente quando consiste em uma pesquisa qualitativa que procura dar voz à cultura e as histórias tecidas por crianças e adultos. Caminhos estes que nem sempre estavam claros no momento da partida, de maneira a orientar o melhor trajeto para chegar ao objetivo final. Mas que se definiram ao longo da caminhada com o propósito de responder, pelo menos momentaneamente, às minhas inquietudes e indagações.

Assim, nesse capítulo procurarei explicitar a trajetória da pesquisa, apresentando, inicialmente, a delimitação do problema e dos objetivos que nortearam o estudo de caso e o contexto da pesquisa. Em seguida destaco os procedimentos adotados na escolha e aproximação com as crianças e as/o docentes participantes da investigação, fazendo uma breve descrição das/o professoras/r entrevistadas/o. Na última parte do capítulo descrevo os instrumentos e os procedimentos utilizados evidenciando, em seguida, de que forma foram analisados os dados coletados.

3.1 - Delimitação do problema e dos objetivos

Os estudos e as pesquisas sobre letramento têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, principalmente no Brasil onde o índice de desempenho dos estudantes em leitura é assustador. Conforme mostram os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004), o Brasil se encontra no grupo de países que têm mais de 50% dos estudantes com dificuldades para usar a leitura como ferramenta para obter conhecimentos em outras áreas. Na região Norte essa realidade não é diferente, visto que, a mesma encontra-se em penúltimo lugar no ranking de desempenho entre as demais regiões brasileiras.

Dessa forma, o quadro acima presenciado no cenário brasileiro tem possibilitado o desenvolvimento de importantes estudos e pesquisas no campo da alfabetização e do

letramento voltadas para a constituição de uma proposta de educação que considere as práticas comunicativas de linguagem e os conhecimentos culturais dos alunos e das alunas.

Essas discussões acompanham a complexidade da vida contemporânea na qual, como diz Ferreira (2005, p. 40), “o surgimento de novos modos de dizer e novos modos de escrever, de novos modos de escutar o oral e de ler o escrito” avança significativamente, ou seja, temos diversos estilos de comunicação escrita e diferentes modos de comunicação oral. Assim, em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica, há diversas maneiras de ler, de escrever, de falar, de discursar em diferentes culturas, em diversos campos de ação social, desde a vida cotidiana, até o trabalho, a escola, a política etc.

Desta forma, garantir o acesso ao letramento, formar sujeitos letrados é uma questão de necessidade para que as pessoas possam participar das inúmeras práticas sociais de leitura e de escrita presentes na sociedade. Mas qual letramento, quais práticas leitoras, escritoras, discursivas e comunicativas estamos defendendo?

Estou me referindo às práticas de letramento que, de acordo com Amaral (2001, p. 94), desenvolvam a consciência crítica, ampliem a capacidade dos sujeitos de se “relacionarem e compreenderem o mundo político-social em que vivem, para que se sintam capazes de, pela ação efetiva, participar na mudança das relações que julgarem necessárias”. Práticas que formem sujeitos culturalmente situados, críticos e conscientes do meio em que vivem. Mesmo inseridos na cultura nacional, estejam enraizados na cultura regional e local, por conseguinte, tenham orgulho do que são, reconheçam e valorizem o que possuem.

A cultura, seja ela nacional, regional ou local, como argumenta Hall (2001, p. 50) “é um *discurso* (grifo do autor) – um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Ao produzirmos culturalmente sentidos sobre o local, sentidos com os quais podemos nos identificar, construímos nossa identidade. É essa identidade, esse enraizamento, esse sentimento de pertencimento ao lugar onde estamos, do que somos, de como somos, que possibilita e nos mobiliza a ações conscientes, críticas e transformadoras. Silva (2007, p. 81) acentua que nessa perspectiva a identidade é ativamente produzida, portanto “Ela é uma criatura do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais. Por isso é criação social e cultural. Por ser uma relação social sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder.”

Tendo em vista a inserção e construção das identidades dentro do discurso, Hall (2007) nos alerta para a necessidade de compreender como elas são produzidas histórica e institucionalmente, “no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas, pois [...] elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder.” (HALL, 2007, p. 109).

No que diz respeito à identidade no espaço amazônico as situações de conflito e os desafios tornam-se cada vez maiores, visto que, o contexto do ponto de vista cultural, caracteriza-se, de acordo com Cavalcante e Weigel (2006, p. 2), “por uma rica sociodiversidade”, pois existe na região a presença de diversos povos, com culturas distintas, que compreendem a população indígena de diferentes etnias, com língua e cultura específica, bem como, as culturas caboclas, vivenciadas por seringueiros, pelos pequenos camponeses e pelos ribeirinhos que habitam as margens dos rios, lagos, igarapés, constituindo “modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local”. Além disso, a composição da sociodiversidade inclui também a população migrante das várias regiões brasileiras e os imigrantes tanto dos países de fronteira, quanto das demais partes do mundo.

Considerando esse quadro de diversidade cultural e humana no cenário rondoniense a cultura Amazônica tem sido interpretada muitas vezes por meio de representações ideológicas afastando homens e mulheres, jovens e crianças da cultura regional. Segundo Pratt (2006) os documentos (livros, revistas, jornais, mídia etc.) produzidos, muitas vezes com estilo agradável, levam a perceber

[...] o imperialismo, antes considerado e analisado primordialmente na forma de um fenômeno político e/ou econômico, como produto e como agente responsável pela construção de visões de mundo, auto-imagens, estereótipos étnicos, sociais, geográficos entre outros, e que legitima não apenas pela dominação externa, mas pela interferência direta nas mentes das pessoas com ele envolvidas. (PRATT, 2006, p. 11)

Embora esteja localizado num espaço geograficamente peculiar, representado pelas florestas e pelos rios, o Estado de Rondônia, possui uma cultura singular que é pouco conhecida por boa parte de sua população, principalmente pelos grupos migrantes e pelos que residem nas cidades interioranas e distantes da natureza onde grande parte da magnificência cultural regional é produzida. Diante disso, muitas vezes a cultura amazônica rondoniense tem sido negada, silenciada e representada unicamente pela cultura dos migrantes, reduzindo dessa forma os saberes que os sujeitos possuem do próprio local e sua identidade nesse contexto.

Considerando o papel da instituição escolar na construção de identidades, a prática pedagógica, o contexto escolar e o espaço da sala de aula como lugar de interlocução e produção de sentidos, logo um local de trabalho, discussão e conhecimento, instiguei-me por ocasião dessa pesquisa a responder aos seguintes questionamentos: *de que forma a cultura amazônica está presente nas práticas orais, de leitura e de escrita de crianças das séries iniciais do ensino fundamental? O que revela a fala/discurso destes alunos em relação a estes saberes? Que conhecimentos revelam ter os docentes em relação à cultura amazônica? Quais materiais disponíveis indicam a presença desta cultura no âmbito escolar? Quais eventos de letramento promovidos pela escola possibilitam a apropriação e discussão desta cultura?*

Pautada na literatura sobre as relações entre letramento, educação, cultura e linguagem, e tendo em vista a necessidade de instigar a discussão sobre a temática abordada, a presente pesquisa tem como OBJETIVO GERAL investigar de que forma a cultura amazônica está inserida nas práticas letradas escolares e não-escolares de um grupo de crianças do 5º ano do ensino fundamental, de duas escolas estaduais. A partir desta problemática e em busca de subsídios que possibilitem a investigação, a pesquisa se norteará também pelos seguintes OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar quais saberes culturais amazônicos revelam a fala/discurso dos alunos do 5º ano do ensino fundamental;
- Conhecer, do ponto de vista dos docentes que atuam no 5º ano do ensino fundamental, seus saberes sobre a cultura amazônica;
- Averiguar quais materiais disponíveis na escola revelam a presença desta cultura no âmbito escolar;
- Investigar quais eventos de letramento, promovidos pela escola possibilitam a apropriação da cultura regional.

Tomei como campo investigativo o 5º ano do ensino fundamental de nove anos pelo fato de que essa etapa delimita um espaço e um tempo, ao fechar o ciclo dos anos iniciais da escolarização. Além disso, acredito que nesse momento da vida escolar as crianças já vivenciaram diversas práticas permeadas pela leitura e pela escrita, tendo desenvolvido dessa forma vários comportamentos letrados.

De acordo com Espíndola (2003), os primeiros anos de escolarização são especiais na vida de uma criança. São permeados por encantamento, surpresas e aprendizagens que

deixarão marcas duradouras em suas vidas. É nesse período que ingressam no mundo da cultura escrita, bem como, constroem valores e atitudes sobre o mundo ao seu redor.

Escolhi realizar o estudo em Rolim de Moura, Rondônia, pelo fato de, primeiramente, ser este o lugar onde vivo e trabalho e por acreditar na relevância dos pesquisadores rolimourenses investirem em pesquisas relativas à educação articuladas à questão da pluralidade cultural e ao fortalecimento da identidade da população que habita a Região Amazônica. Ao mesmo tempo, dar visibilidade aos problemas e aos desafios presentes no cotidiano das escolas rondonienses e contribuir com a produção de novos conhecimentos sobre a realidade local.

3.2 - O contexto da pesquisa

A história de Rondônia está inserida no contexto histórico de ocupação da Amazônia, sendo marcada pelos ciclos da borracha, do diamante, da cassiterita e nas últimas décadas o ciclo da agricultura, iniciado nos anos 1970. É a história dos povos indígenas, primeiros habitantes, dos negros, dos brancos, europeus ou não, e evidentemente, dos caboclos, isto é, mestiços descendentes de índios e brancos, de negros e índios, negros e brancos. Evidencia-se ainda, a acentuada presença de outros povos (bolivianos, peruanos, colombianos dentre outros) nas regiões de fronteiras, como em Cabixi, Costa Marques e Guajará-Mirim.

O estado rondoniense sempre sofreu impactos da política nacional e da força de mercado, e com ele o movimento migratório, que se tornam evidentes ao olharmos para os dados históricos. Inicialmente temos a exploração da borracha, e com ela a construção da mal fadada Estrada de Ferro Madeira Mamoré que objetivava impulsionar a produção local e o escoamento do produto, com isso muitos migrantes foram atraídos para o Vale do Guaporé. Décadas mais tarde, a descoberta de cassiterita na região trouxe uma extensa atividade extrativista ao Território e com ela muitos mineradores e colonizadores. O próximo movimento migratório de Rondônia, de acordo com Browder e Godfrey (2006), foi o mais importante e iniciou nos anos 1970. Esse movimento estava vinculado à distribuição de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o intuito de amenizar a pressão demográfica da modernização do sul e do sudeste brasileiro. A descoberta de madeira de lei, principalmente o mogno, também estimulou o crescimento populacional rondoniense nas localidades interioranas do estado.

Durante as décadas de 1950 e 1960 a situação econômica do então Território de Rondônia tinha como base, segundo Oliveira (2007), o extrativismo da borracha, o caucho, a castanha, a cassiterita, o ouro e o diamante. O Estado atualmente baseia sua economia na pecuária e na agricultura (café, cacau, arroz, mandioca, milho) e no extrativismo da madeira, de minérios e da borracha. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2007 revelaram uma população estimada em 1.453.756 de pessoas, é um dos estados que mais cresce no Brasil, tanto no aspecto econômico quanto populacional.

A cidade de Rolim de Moura, onde foi desenvolvido o estudo, com uma área de 1.487.30 Km², é a sétima maior cidade do estado de Rondônia. Devido a sua centralidade, a cidade se destaca entre as demais do estado e entre outras peculiaridades, é também considerada a capital da Zona da Mata⁶, mas já foi considerada a “capital mundial” do mogno. A cidade iniciou-se devido à concentração de migrantes oriundos, principalmente do sul e sudeste brasileiro. Em dezembro de 1975, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), iniciou o processo oficial de distribuição de terras aos futuros agricultores da região, e em julho de 1977 estabeleceu-se o local onde abrigaria a sede urbana com a finalidade de prestar apoio aos projetos de colonização em implantação. De acordo com Oliveira (2007), devido ao crescimento intenso e acelerado, em 05 de agosto de 1983, Rolim de Moura, foi elevada à categoria de município. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o censo de 2007 estimou uma população de 48.894 habitantes.

O nome da cidade não faz menção a nenhuma característica da região amazônica, na verdade trata-se de uma homenagem a um dos colonizadores que se estabeleceu na região do Vale do Guaporé, o Visconde de Azambuja - Dom Antônio Rolim de Moura Tavares, tendo sido este designado o segundo governador da capitania de Mato Grosso da qual o estado de Rondônia desmembrou-se.

A economia básica do município centra-se na agricultura com a lavoura de café, milho, arroz e feijão e a pecuária. Atualmente há uma expressiva área desmatada e uma acentuada diminuição das matas devido à extração de madeira de lei no final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Segundo Browder e Godfrey (2006, p. 218), “os anos de explosão do mogno trouxeram uma prosperidade efêmera para esse assentamento da fronteira, tornando-o rapidamente em uma cidade industrial da floresta”. Devido a extração desmesurada da

⁶Na década de 1970 Rolim de Moura recebeu o nome de Capital da Zona da Mata devido ser, na época, uma das regiões com a maior área florestal de Rondônia e ser pólo de entroncamento. Atualmente há no município 5% de sua mata de origem.

madeira de lei o cenário predominante hoje se configura por pastagens destinadas à pecuária, onde médios e grandes pecuaristas conquistam os espaços utilizados pelas famílias de migrantes que retornam para seu estado de origem ou mudam-se para a área urbana do município. Há também, em menor proporção, investimentos na área da apicultura e da piscicultura.

No aspecto educacional a cidade conta, conforme dados do IBGE (2007), com 19 estabelecimentos que atendem ao ensino fundamental, divididos entre a rede pública (municipal e estadual) e particular. Teve, em 2007, 9.639 matrículas nesse nível de ensino, sendo que a maior parte concentrou-se na rede estadual, com 6.912 matrículas. No ensino médio são 08 estabelecimentos de ensino, sendo 2.528 alunos matriculados, dentre eles 2.482 foram atendidos pela rede estadual de ensino e 46 pela rede particular. Na educação infantil são somente 8 estabelecimentos, dividindo o atendimento entre a rede municipal (4 escolas que atendem a educação infantil) e a rede particular (4 escolas oferecem esse tipo de atendimento). A cidade tem também um campus da Universidade Federal de Rondônia, onde funcionam atualmente dois cursos, Pedagogia e Agronomia e uma faculdade particular.

Somente em 2008 foi inaugurada uma sala de cinema. A cidade conta ainda com um anfiteatro muito usado pelas instituições públicas e particulares na promoção de eventos, tais como, recitais de poesias, seminários, simpósios, apresentações religiosas, etc., e, em momentos esporádicos há apresentação de peças teatrais. Há também uma biblioteca municipal com acervo bem defasado e desatualizado e uma biblioteca no Campus Universitário. Apenas três das 12 escolas públicas estaduais contam com uma biblioteca com acervo bastante modesto, as demais não têm nem espaço para biblioteca e nem material disponível. Na maioria das vezes o único material disponível para o aluno é o livro didático. Duas das 11 escolas engajaram-se em um projeto elaborado pelo coletivo da escola e organizaram uma sala de leitura. Uma dessas escolas não possui biblioteca. Há ainda duas estações de rádio AMs e duas FMs, sendo duas delas de cunho comunitário, dirigidas por entidades religiosas. Conta somente com um jornal local de circulação quinzenal. Há uma estação de TV que produz um jornal local.

Rolim de Moura não difere muito da maioria das pequenas cidades do interior do Brasil no que tange aos modos e hábitos de viver. As pessoas, de forma geral, se conhecem e se relacionam, é comum observar grupos de pessoas – crianças, jovens e adultos – batendo papo na calçada de casa ou no caso dos menores, brincando de betes e queimada nas ruas do bairro,

ou ainda adolescentes e adultos tomando tereré⁷ entre uma conversa e outra. A temperatura da cidade ajuda em tal rotina, visto que, em época de estiagem, o termômetro costuma, com muita frequência, marcar temperaturas acima de 30° e são poucos os dias de inverno.

3.3.1 - As escolas – lócus da investigação

A escola Mapinguari⁸ fundada em 1980 situa-se em uma localidade no centro da cidade. Conta com 17 salas de aula que são ocupadas nos três períodos; dois blocos de banheiros (um feminino e outro masculino). Além disso, a escola tem também: uma sala de professores, com dois banheiros, uma sala para a direção da escola, uma sala para orientação, uma secretaria, uma sala para a coordenação pedagógica, dois almoxarifados (um para guardar materiais diversos e outro para guardar mantimentos), uma biblioteca, uma sala de multimeios, uma sala de informática, um laboratório de ciências, uma sala para o reforço, um pátio amplo e uma quadra de esportes.

As salas de aula são amplas e pouco arejadas visto que o tipo de janela não permite maior ventilação, porém todas as salas são equipadas com ventilador e ar condicionado. As salas possuem também um armário para as professoras das séries iniciais, um quadro branco e um mural no fundo da sala. O muro não é muito alto e no portão há sempre um funcionário controlando a entrada e saída dos alunos e das alunas e visitantes que chegam à escola.

A partir do ano de 1997 a escola aderiu ao Sistema de Progressão Continuada (por ciclos), para os dois primeiros anos do ensino fundamental. Dessa forma o aluno somente é retido ao final da II etapa do Ciclo Básico de Aprendizagem. As avaliações dos alunos e das alunas do ciclo são feitas em forma de relatórios pelas professoras da sala. Os demais anos de escolarização seguem a organização em séries. A partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos (2007), o ciclo básico se estendeu para os três primeiros anos das séries iniciais e as demais séries passaram a ser denominadas de ano.

Desde a sua implantação, o sistema organizativo de ensino em ciclo foi alvo de severas críticas e contestações, somente dez anos depois, após o prazo de duração do projeto Ciclo Básico de Aprendizagem, as escolas puderam optar pela modalidade organizativa que desejassem. Assim, a Escola Mapinguari optou por retornar ao sistema seriado concluindo no sistema de ciclo apenas as turmas que iniciaram nesta modalidade.

⁷ Bebida gelada feita de erva-mate e muito apreciada pelos mato-grossenses migrantes.

⁸ Como forma de resguardar a identidade das escolas, nesse estudo, utilizaremos nomes da literatura regional.

Na escola há uma biblioteca com um acervo constituído de aproximadamente 2500 exemplares distribuídos entre livros didáticos, enciclopédias, gibis, revistas científicas, livros literários, dicionários e manuais, bem como um pequeno acervo de filmes em VHS e DVDs. Estes materiais ficam expostos em prateleiras e ocupam a metade do espaço, na outra metade encontram-se mesas e cadeiras de acesso aos alunos. O acervo da biblioteca está relacionado em um livro de registro onde é possível encontrar a data da doação, o título da obra, nome do autor, editora, edição, série, volume, grau, etc. Todas as informações são registradas manualmente pelas quatro funcionárias (uma trabalha no período matutino, duas no vespertino e uma no noturno). Cada série tem um caderno, com uma folha para cada aluno (a) onde são registrados os livros emprestados. Na biblioteca há também um computador que é utilizado pelos professores (as) na realização de pesquisas. Quando há espaço na agenda, e isso só ocorre esporadicamente, os (as) discentes também têm acesso a esse recurso.

A escola Jurupari, fundada em 1984, também localizada no centro da cidade, conta com 24 salas de aula, atendendo nos três períodos (15 turmas das séries iniciais do ensino fundamental, 21 turmas das séries finais do ensino fundamental e 16 turmas do ensino médio). Possui dois banheiros (um feminino e outro masculino). Além disso, a escola tem também: uma sala de professores, com dois banheiros, uma sala para a direção da escola, uma sala para orientação, uma secretaria, uma sala para a coordenação pedagógica, dois almoxarifados (um para guardar materiais diversos e outro para guardar mantimentos), uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de multimeios, uma sala de informática, um laboratório de ciências, uma sala para o reforço, um pátio amplo e uma quadra de esportes.

As duas escolas não diferem muito no aspecto físico, estrutural e material. Assim, as salas de aula dessa escola também são amplas e pouco arejadas sendo que nesta escola não há ar condicionado mas todas as salas são equipadas com ventiladores. Também nesta escola as professoras das séries iniciais dispõem de armários nas salas de aula, quadros brancos e um mural. O muro, relativamente alto, protege a escola e a entrada é controlada por um funcionário.

O sistema de organização curricular também é idêntico em ambas as escolas visto que foi uma iniciativa do governo estadual da época (1997) a implantação do sistema de organização em ciclos, porém, ao contrário da escola Mapinguari, a escola Jurupari optou por continuar com a modalidade organizativa ciclo básico nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Na escola Jurupari há uma biblioteca, com um acervo amplo e as funcionárias do setor não souberam informar o número exato de livros do acervo. Os exemplares que ali se encontram são distribuídos entre livros didáticos, enciclopédias, gibis, revistas científicas, livros literários, dicionários e manuais, bem como um pequeno acervo de músicas em CDs. As formas de organização e registro também são idênticas àquelas descritas na escola anterior.

Nos três primeiros anos do ensino fundamental os materiais emprestados são registrados em um livro, tipo ata, onde se coloca dados do livro, o nome do aluno, a série, a data de empréstimo. Para as demais séries há uma ficha individual por aluno, constando os mesmo dados do livro de registro. Há também um livro para registro de materiais retirados da biblioteca pelos professores quando os mesmos os utilizam em sala de aula e outro livro de registro somente para empréstimo aos/as professores/as. A biblioteca conta também com um computador que é utilizado pelos alunos e alunas na realização de pesquisas e trabalhos escolares.

Esse espaço é utilizado pelos alunos e alunas da escola e também por pessoas da comunidade, como espaço exclusivo para a realização de trabalhos e tarefas, consultas a enciclopédias e aos dicionários. Em conversa com as professoras e as funcionárias foi possível constatar que não existe articulação entre biblioteca e sala de aula. Durante o período em que estive na escola, foi possível observar que as professoras, juntamente com os alunos e alunas pouco usufruem desse espaço, visto que, quando as crianças estão na biblioteca são impedidas constantemente pelas funcionárias que ali trabalham de dialogarem entre os pares, de manusearem livremente os materiais do acervo.

Porém, por iniciativa das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, esta escola montou uma sala de leitura, que fica sob a responsabilidade de uma professora. Em parceria com as demais professoras das séries iniciais, são desenvolvidos projetos de leitura e nesta sala os alunos e as alunas têm acesso a aproximadamente 2000 livros de literatura infantil, participam de dramatizações, musicais, coreografias e apresentações. Todo trabalho desenvolvido na sala de leitura é aprofundado em sala de aula pelas professoras que atuam nas séries iniciais.

3.3 - Os sujeitos participantes da pesquisa

O trabalho investigativo foi realizado durante o segundo semestre de 2007. A primeira tarefa foi traçar um perfil da escola que desejava para realizar a pesquisa. Como atuo na rede estadual de ensino, optei então, por desenvolver a pesquisa em duas escolas da rede estadual.

Em Rolim de Moura há 12 escolas da Rede Estadual, uma delas atende a educação de jovens e adultos, essa já não faria parte da investigação, pois, o meu propósito foi trabalhar com crianças. Comecei então a fazer contato com algumas delas para tentar preencher a dois critérios: que a escola tivesse biblioteca ou sala de leitura e que tivesse predisposição para participar da pesquisa.

Fiz contato presencial com três escolas antes de escolher com qual das duas trabalharia. Em uma delas, ao explicar os objetivos da pesquisa a diretora demonstrou-se bastante entusiasmada com a investigação, isso pode ser observado em sua fala: “a escola, os professores e os alunos estarão estudando sobre a Região Norte e que justamente as séries iniciais ficaram com o trabalho sobre Rondônia”. Ela acrescentou ainda, elogios às professoras das séries iniciais: “O grupo de professoras das séries iniciais é da pontinha da orelha, é um grupo muito criativo que faz trabalhos maravilhosos”⁹.

Entretanto, apesar da predisposição e da boa acolhida da diretora, as professoras demonstraram certa resistência em participar do trabalho investigativo. Precisei comparecer a escola quatro vezes para conseguir contactar com as docentes. Aqui enfrentei algumas dificuldades e obstáculos. O primeiro deles foi reunir as três professoras, visto que duas delas atuavam em sala no horário matutino e uma no horário vespertino. Segundo, elas alegaram que os alunos não dariam conta de ajudar, pois não tinham conhecimento do assunto que estaria sendo pesquisando e que não escreviam bem. Terceiro, ficaram preocupadas com atividades extras, perguntavam o tempo todo se teriam que fazer relatórios e observações. Isso demonstrava que o grupo, levantava obstáculos à participação no trabalho.

Nas outras duas escolas, pelo contrário, tanto a equipe gestora quanto as professoras, colocaram-se à disposição abrindo a possibilidade de envolvimento dos alunos. Com data agendada para o primeiro contato com as professoras - este marcado pessoalmente pela pesquisadora em conversa informal com as docentes e o docente - nos reunimos, em círculo, para apresentação da pesquisa e do nosso plano de trabalho. A Escola Mapinguari tinha na época da pesquisa três turmas de 5º ano e duas professoras e um professor que atuavam nas

⁹ Relato extraído do caderno de campo da pesquisadora, 07/08/2007.

turmas, cada um (a) trabalhando com duas disciplinas específicas da grade curricular. A escola Jurupari também tinha três turmas de 5º ano, atuando nelas quatro professoras com as disciplinas curriculares distribuídas entre elas (língua portuguesa, matemática, ciências, história, arte e ensino religioso). Dessa forma o corpo docente envolvido na pesquisa caracterizou-se por 01 professor e 06 professoras, cujos dados estão expressos no Quadro 1.

As docentes e o docente da pesquisa são sujeitos entre 27 e 50 anos. O tempo de exercício do magistério varia entre 01 ano e 30 anos de carreira. Todas possuem formação superior, sendo cinco habilitadas em Pedagogia e uma habilitada na área de Geografia. Três delas se formaram em 2004, pelo Programa Especial de Habilitação e Capacitação para professores Leigos da rede pública de ensino, oferecido pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Duas professoras e o professor também estudaram na UNIR, porém no ensino regular e concluíram o curso em 2005. Uma delas formou-se em Cáceres, Mato Grosso.

Quadro 1 - Informações sobre as/o professoras/r participantes

Professora/r	Escola em que atua	Naturalidade	Ano em que veio para Rondônia	Formação	Tempo de atuação no magistério
Antonia ¹⁰	Jurupari	Paraná	1984	Pedagogia	29 anos
Lucia	Jurupari	Paraná	1986	Pedagogia	1 ano
Amanda	Jurupari	Paraná	1997	Pedagogia	7 anos
Carla	Mapinguari	Mato Grosso	2005	Pedagogia	10 anos
Renato	Mapinguari	São Paulo	1980	Pedagogia	3 anos
Vanessa	Mapinguari	Mato Grosso do Sul	1974	Pedagogia	25 anos
Mariana	Mapinguari	Paraná	1987	Geografia	30 anos

Fonte: Entrevistas com as/o participantes

Embora nenhuma delas/e tenha nascido em Rondônia, com exceção do professor e de uma das professoras que estão no Estado desde a infância, as demais vivem aqui desde a juventude. Com exceção da professora mato-grossense, as demais migraram das regiões sul e sudeste. Quatro delas migraram acompanhando esposo, o professor e outra professora vieram

¹⁰ Utilizei pseudônimos para as/o docentes com o intuito de preservar a identidade das/o mesmas/o.

ainda crianças com a família para Rondônia. Das/o seis participantes da pesquisa uma migrou para o novo Estado em meados de 1970 e quatro na década de 1980 no auge da colonização oficial implantada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Apenas uma veio em meados dos anos 2000 devido à aprovação em concurso público para professora da rede estadual.

Todas as professoras da escola Jurupari chegaram à cidade de Rolim de Moura depois da criação do município. Duas delas exerceram diferentes atividades ligadas ao comércio durante muitos anos e as demais atuaram no serviço público, uma como professora e a outra como secretária. Por outro lado as/o docentes da escola Mapinguari se instalaram no campo com a família, estabelecendo com isso uma relação bem próxima com o plantio, a colheita, com a terra e a natureza. Diferente das professoras da escola Jurupari que migraram para o município no momento que a área urbana já se constituía como centro comercial, as/o docentes da outra escola pesquisada chegaram a Rolim de Moura quando o município apenas iniciava o ciclo de povoamento.

Também participaram da pesquisa 20 crianças, das 24 previstas inicialmente, sendo 10 meninas e 10 meninos cujas informações sobre idade, local de nascimento e lugar de origem do pai, mãe e/ou responsável estão descritas nos quadros 2 e 3 a seguir.

Quadro 2 – Dados das crianças participantes da pesquisa: Escola Jurupari

Aluno/a ¹¹	Idade	Naturalidade	Naturalidade	
			Pai	Mãe
Breno	10 anos	Rolim de Moura – Rondônia	Paraná	Espírito Santo
Andréia	10 anos	Jaru – Rondônia	Rondônia	Espírito Santo
Fabiana	12 anos	Pimenta Bueno – Rondônia	Minas Gerais	Santa Catarina
Adriana	10 anos	Rolim de Moura – Rondônia	Espírito Santo	Minas Gerais
Tatiana	10 anos	Rolim de Moura – Rondônia	Minas Gerais	São Paulo
Cláudio	09 anos	Porto Velho – Rondônia	Rondônia	Amazonas
Gilson	10 anos	Mato Grosso	Mato Grosso	Mato Grosso
Luciano	10 anos	Rolim de Moura – Rondônia	Goiás	Minas Gerais

Fonte: Entrevistas com os/as participantes

¹¹ Para preservar a identidade das alunas e dos alunos utilizei pseudônimos.

Participaram da pesquisa 08 crianças da Escola Jurupari e 12 da Escola Mapinguari. Elas se encontram na faixa etária entre 09 e 12 anos, sendo que entre as meninas há defasagem idade/série, visto que há no grupo duas que têm 12 anos. A faixa etária dos meninos situa-se entre 09 e 11 anos. Os dados em relação ao pai e à mãe desses sujeitos revelam que somente 03 pais nasceram em Rondônia e todas as mães são migrantes das diversas regiões do Brasil, embora haja predominância de pais e mães provenientes das regiões sul e sudeste.

Em relação às crianças, 17 nasceram em Rondônia, sendo 13 em Rolim de Moura, 01 no município de Pimenta Bueno, 01 na cidade de Jaru, 01 em Cacoal e 01 em Porto Velho. Todas as 03 crianças que nasceram em outros estados, vieram para Rondônia ainda bebês.

Quadro 3 – Dados das crianças participantes da pesquisa: Escola Mapinguari

Aluno/a	Idade	Naturalidade	Naturalidade	
			Pai	Mãe
Alice	10 anos	Cacoal -RO	Mato Grosso do Sul	São Paulo
Joana	10 anos	Rolim de Moura – RO	Paraná	Minas Gerais
Daniela	09 anos	Rolim de Moura – RO	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
Raul	10 anos	Rolim de Moura – RO	Campinas – SP	Paraná
Tomás	10 anos	Rolim de Moura – RO	Espírito Santo	Paraná
Iolanda	10 anos	Rolim de Moura – RO	Paraná	Rio Grande do Sul
André	11 anos	Rolim de Moura – RO	Minas Gerais	Paraná
Alex	10 anos	Rolim de Moura – RO	Espírito Santo	Goiás
Ivan	10 anos	Goiânia – Goiás	Goiás	Goiás
Amós	10 anos	Rolim de Moura – Rondônia	Paraná	Rio Grande do Sul
Beatriz	12 anos	Goiânia – Goiás	Goiânia – Goiás	Goiânia – Goiás
Raquel	10 anos	Rolim de Moura – RO	Minas Gerais	Minas Gerais

Fonte: Entrevistas com os/as participantes

3.4 – Método, instrumentos e procedimentos investigativos

A investigação realizada situa-se na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, enfatizando dessa maneira, mais o processo do que o produto. Este trabalho envolve a obtenção de dados descritivos, analisa os dados de forma indutiva e dá importância essencial ao significado, procurando retratar a perspectiva dos/as participantes sobre a temática abordada.

Uma pesquisa qualitativa pode configurar-se de diferentes maneiras, dentre elas destaca-se o estudo de caso que foi a modalidade escolhida para esta investigação. De acordo com Lüdke e André (1986) o estudo de caso permite olhar para dentro das escolas ajudando a entender a dinâmica e as questões relacionadas à escola.

Outro fator que justifica a minha escolha por este tipo de estudo refere-se à singularidade da situação, mesmo que posteriormente apareçam semelhanças com outros acontecimentos ou contextos, o estudo sempre terá um interesse próprio e particular. Desse modo, mesmo que durante a pesquisa ocorram outras descobertas relacionadas aos diferentes aspectos do letramento, o estudo de caso, permitirá olhar para o caso particular das práticas comunicativas de leitura, escrita e oralidade e a cultura amazônica em dois grupos de estudantes de duas escolas públicas da região.

As diversas formas e os diferentes pontos de vistas foram privilegiados a partir de alguns instrumentos de coletas de dados, nos quais tivemos como informantes professoras, professor, alunas e alunos de duas escolas públicas da rede estadual de ensino. Os instrumentos utilizados visando uma maior aproximação da pesquisadora com as pessoas e com as situações na qual a problemática abordada insere-se foram: entrevistas coletivas, escrita de carta e análise de materiais didáticos. A seguir explicitarei melhor esses instrumentos e os procedimentos adotados no processo investigativo.

3.4.1 - Entrevistas coletivas

O primeiro instrumento utilizado para coleta de dados foram as entrevistas coletivas. Elas foram realizadas com o grupo de professoras/r que atuam com o 5º ano nas duas escolas participantes e também com o grupo de alunos/as selecionados/as dentre aqueles/as que freqüentam as referidas turmas

A opção pela entrevista coletiva baseia-se em Kramer (2003, p. 66), pois “entrevistas como estas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa.” Permitindo ainda que “durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes” (p. 64) aconteçam com maior amplitude.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “Em investigação qualitativa [...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Esse procedimento possibilitou colocar as entrevistadas e os entrevistados (professoras, professor, alunas e alunos) diante de um pensamento organizado de uma forma incomum até para eles mesmos, como revela a fala de uma das educadoras ouvidas: “Olha o que a gente fez agora, ninguém nunca sentou pra conversar sobre essas questões [...], nem a gente entre si.”¹² (Professora Vanessa).

As entrevistas tiveram como objetivo compreender qual a relação das professoras com os conhecimentos culturais da região Amazônica, as práticas de leitura e escrita utilizadas por elas e que sentidos são atribuídos a esses saberes dentro da sala de aula, da escola e em seu cotidiano.

Optei em dividir as entrevistas em dois momentos, pelo fato de versarem sobre temáticas diferentes, (Apêndice 01). Assim, no primeiro momento, que aconteceu em setembro, as questões centraram-se em conhecer melhor o grupo e seus saberes sobre a cultura regional. No segundo encontro, que ocorreu em novembro, o teor dos encontros foram os eventos e práticas de letramento no contexto escolar que possibilitam o acesso a essa cultura.

Foram feitas duas entrevistas com cada grupo de docentes (três da escola Mapinguari e quatro da escola Jurupari) de setembro a novembro, gravadas com autorização das/o participantes e com duração de 40 a 90 minutos cada uma. As entrevistas foram realizadas no auditório da Representação de Ensino, nos momentos de hora-atividade¹³, conforme horário e dias sugeridos pelas/o participantes.

¹² Relato extraído do caderno de campo da pesquisadora, 05/08/2007.

¹³ Hora-atividade refere-se ao tempo que toda professora e professor que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, da rede estadual de ensino de Rondônia têm direito para preparar suas atividades de planejamento, atender aos alunos em momento extra-classe, para estudar. Esse tempo é de 20 horas semanais, sendo realizado no horário contrário em que as/os docentes estão em sala de aula.

A entrevista coletiva também foi o instrumento utilizado para ouvir os dois grupos de alunas e alunos do 5º ano, nos mesmos períodos em que foram ouvidas/o as/o professoras/o. Realizadas de acordo com roteiro pré-elaborado (Apêndice 02), gravadas e transcritas para análise, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de conhecer o que os alunos e as alunas demonstram saber sobre a cultura amazônica e como estes conhecimentos chegaram até eles/as.

Para selecionar as crianças que participariam da pesquisa nos dirigimos às salas de aula e consultamos os/as interessados/as. Para nossa surpresa, todos manifestaram interesse, então procedemos a um sorteio para definir os/as participantes.

No mesmo dia encaminhei aos pais e/ou responsáveis uma carta de autorização para que os filhos e as filhas participassem da pesquisa. Ao retornar à sala de aula para recolher as autorizações constatei que alguns pais não permitiram a participação dos filhos. Fiz outro sorteio e desta vez não houve restrições por parte dos responsáveis. Combinamos então, o dia, o horário e o local para a entrevista. Em uma escola compareceram para o encontro, além das crianças que tiveram o nome sorteado, duas que decidiram participar, pois queriam muito ajudar na investigação¹⁴. Duas das crianças sorteadas não compareceram, totalizando assim, 12 participantes.

Na outra escola somente oito crianças compareceram para a entrevista, mesmo a pesquisadora retornando à escola para confirmar a autorização dos pais e a presença de todos/as. Optei também em realizar os encontros com os pequenos e as pequenas em ambiente externo à escola - Representação de Ensino - pois a movimentação e os ruídos no interior da escola interfeririam na qualidade das gravações.

Realizar entrevista com as crianças despertou uma série de inquietudes e indagações sobre a melhor forma de realização, a preocupação quanto ao entendimento das perguntas que seriam propostas para a discussão. Diante disso colocou-se o desafio de encontrar um procedimento mais adequado para a especificidade dessa faixa etária. Escolhi iniciar a entrevista com a música “*Saga da Amazônia*”, de Vital Freitas (Anexo 01) e expor sobre a mesa materiais impressos (folders, panfletos, cartazes, livros literários).

Iniciamos a entrevista com os envolvidos organizados em círculo, em volta da mesa, falando sobre a pesquisa da qual estavam participando e a importância da participação dos

¹⁴ Em conversa com as professoras, da referida escola, em outro momento, constatei que elas fomentaram a participação dos alunos e das alunas, o que pode ter influenciado o interesse em participar.

grupos para o enriquecimento do trabalho. Em seguida solicitei que todos se apresentassem dizendo o nome, a idade, o local onde eles e seus pais nasceram. Conteí com a participação de uma auxiliar de pesquisa, que atuou anotando dados que complementassem a fala dos entrevistados, tais como: a ordem das falas, crianças que falavam ao mesmo tempo.

Após a apresentação de todos, (pesquisadora, entrevistadas, entrevistados e auxiliar de pesquisa), ouvimos a música com o objetivo de auxiliar o início da conversa, pois a partir da discussão da letra, os participantes já faziam observações sobre a cultura amazônica. Em seguida iniciei as perguntas do roteiro que eram intermediadas pelo uso dos materiais impressos expostos no centro da mesa. Esse material possibilitou que os alunos e as alunas fizessem observações sobre a temática e dessa maneira novas informações fossem acrescentadas, constituindo um gostoso “bate-papo” sobre a cultura regional e local e as práticas letradas no contexto escolar. Pretendia com isso, dar voz àquelas que são produtoras de cultura, portadoras de história e o objetivo principal da existência da instituição educacional.

3.4.2 - Escrita de carta

Outro procedimento utilizado foi a escrita de uma carta (Apêndice 03) a um parente ou amigo distante, com o intuito de descobrir que saberes da cultura amazônica as crianças fazem referência ao escreverem a alguém que não mora na região e não detém esses saberes. Retornei à escola para marcar o dia, a hora e local com as crianças que haviam participado do primeiro momento da pesquisa, a entrevista. Dessa forma nos reunimos novamente com o grupo de alunos e alunas, na biblioteca de cada escola para que as mesmas pudessem escrever. Nesse encontro precisamente, participaram nove crianças da escola Mapiuari e seis crianças da escola Jurupari.

Inicialmente conversei com as estudantes e os estudantes sobre a escrita da carta, lembrando o encontro anterior e resgatando algumas falas e comentários. As crianças mostraram-se bastante solícitas em contribuir com a pesquisa.

A opção pela escrita de uma carta justifica-se por constituir-se em um gênero textual muito presente no âmbito familiar e nos meios de comunicação, podendo caracterizar-se principalmente pela linguagem simples, espontânea, coloquial, mais próxima à linguagem falada. Além disso, os pequenos e as pequenas escritoras decidiram para quem escreveriam. Isso os ajudou a pensar na melhor forma de escrever, considerando o destinatário

3.4.3 - Análise de materiais

Além das entrevistas e da escrita da carta, optei também por analisar alguns materiais que pudessem evidenciar a presença da cultura amazônica no contexto escolar. Dessa forma, CDs, fitas de vídeos, DVDs e o acervo bibliográfico que revelam a presença desses saberes na escola foram analisados. Aqui se priorizou os materiais que de alguma forma se aproximavam da temática estudada, como por exemplo: o livro *Menino do Rio Doce*, de Ziraldo, o qual narra a relação entre o menino e o rio, mas não do menino amazônico. Nesse sentido o livro poderia ser usado para estabelecer uma relação entre os meninos e as meninas ribeirinhas e o menino descrito pelo autor. Assim os materiais analisados foram agrupados da seguinte maneira:

- Materiais que abordavam especificamente as questões relativas à cultura regional e local;
- Materiais que não tratavam sobre as especificidades da cultural regional e local, mas que a partir deles poder-se-ia fazer relação com os saberes culturais amazônicos.

Para a utilização desse instrumento de coleta de dados fundamentei-me em Lüdke e André (1986, p. 39), quando afirmam que “[...] os documentos constituem uma fonte inesgotável e rica”, eles têm como objetivo ampliar a observação somando subsídios qualitativos que possam orientar as reflexões por parte do pesquisador.

Estive nas escolas, precisamente nas bibliotecas e na sala de leitura durante vários dias e em diferentes momentos do ano para fazer o levantamento e a análise dos materiais dispostos nesses ambientes. Fui bem recebida pelas profissionais que trabalham nesses recintos. Inicialmente expliquei sobre a pesquisa e o que objetivava ao ter acesso ao acervo disposto. Elas me mostraram vários livros que abordavam a história de Rondônia e a questão ambiental da Amazônia. Alegaram também que há pouquíssimas produções que discutem a temática investigada, mas deram-me total liberdade de acesso ao acervo disponível nas bibliotecas.

3.5 – Análise dos dados

O material coletado foi primeiramente lido de forma intuitiva, aberta a todas as idéias, reflexões e hipóteses, até chegar como sugerem Lüdke e André (1986, p. 48), “[...] a uma espécie de impregnação do seu conteúdo”. Essas leituras sucessivas possibilitaram a

categorização do material e suas informações componentes, sem perder de vista a articulação dessas informações com os dados como um todo.

Assim, procurei construir um olhar sensível aos percursos seguidos pelas alunas e pelos alunos que possibilitaram a apropriação da cultura regional, bem como, aos caminhos indicados pelas professoras e pelo professor que contribuem para a aprendizagem das alunas e dos alunos, tomando como referência seus depoimentos, a produção da carta pelas crianças e o material disponível na escola.

Os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as professoras, o professor, as alunas e os alunos, logo após a gravação foram transcritos para caderno de campo acrescentando a estas anotações complementares significativas. Busquei traçar um mapeamento das gravações transcritas procurando responder às questões da pesquisa. Em seguida observei a presença do objeto investigativo e opiniões comuns ou discordantes entre os participantes das duas escolas e ainda entre os grupos de professoras/e e o grupo de alunos/as. Dessa forma, os elementos selecionados foram resumidos e cruzados, na tentativa de obter uma visão abrangente sobre eles, procurando não individualizar os dados coletados.

4 - A PRESENÇA DA CULTURA AMAZÔNICA NAS PRÁTICAS LETRADAS DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS EM RONDÔNIA

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados obtidos na pesquisa, para isso discuto as informações provenientes dos instrumentos utilizados na coleta dos dados: a entrevista com as/o professoras/r e as/os alunas/os, a carta redigida pelas/os educandas/os e por fim os materiais usados na escola. As fontes de informação serão analisadas considerando as questões orientadoras da investigação, sendo divididas em duas formas: a primeira discute os dados a partir das entrevistas e a produção escrita da carta pelos alunos e alunas. A segunda analisa as informações considerando as entrevistas realizadas com as professoras, bem como, os materiais (livros, revistas, enciclopédias etc.) encontrados no espaço escolar (biblioteca e sala de leitura). Esse formato corresponde aos objetivos deste trabalho e visam responder as seguintes questões:

- O que sabem as crianças do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas estaduais do município de Rolim de Moura – RO sobre a cultura amazônica?
- Quais práticas letradas vivenciadas por essas crianças no contexto escolar possibilitam a apropriação desses saberes?
- O que sabem suas professoras sobre as questões culturais amazônicas?
- Quais materiais há na escola que indicam a presença desta cultura?

Assim, para desenvolver a análise, estruturei o capítulo em duas partes: na primeira parte analiso as entrevistas realizadas com os alunos e as alunas das duas escolas estaduais, apresentando os saberes discentes sobre a cultura amazônica e as práticas de leitura, escrita e oralidade, mencionadas pelas crianças que permitem a discussão da temática no ambiente escolar. As discussões que faço em seguida procuram responder por meio da participação do professor e das professoras e da análise dos materiais disponíveis nas escolas o que contribuiu para que as crianças explicitassem tais saberes.

4.1 – Cultura amazônica: ênfases e omissões nas falas das crianças

Averiguar o que as crianças sabem sobre a cultura regional, sua percepção sobre isso e o acesso que elas tiveram no contexto escolar sobre o tema é importante, tendo em vista, o privilégio que os estudos culturais e de letramento dão a estas questões quando se propõem estudá-los relacionando-os ao contexto educacional, e, por conseguinte, às práticas letradas vivenciadas em sala de aula. Além disso, as práticas de leitura, de escrita e de oralidade são fatores importantes, como assevera Kleiman (2002), para preservar tanto os valores culturais de uma sociedade quanto para sustentação das identidades locais e/ou regionais. Assim, as crianças precisam mergulhar em situações comunicativas, para que a partir disso, possam compreender a cultura local, suas manifestações e os conflitos que emanam das diferenças, do contato com o outro.

Mesmo tendo alguns elementos em comum, como estarem localizadas no centro da cidade, possuir bibliotecas minimamente equipadas, contarem com professoras e professor devidamente graduados, que atuam por disciplinas e salas compostas em média por 35 alunos, com idade entre 09 a 12 anos, ao analisar os dados coletados junto às crianças constatei que a realidade da escola Mapinguari difere da escola Jurupari em alguns elementos: conhecimentos explicitados e maneira de se relacionarem com os saberes adquiridos, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana. Buscarei verificar então, o que sabem os/as estudantes dos 5º anos do ensino fundamental de duas escolas estaduais sobre a cultura amazônica e quais as práticas de leitura, de escrita e oralidade possibilitaram a apropriação desses conhecimentos. Nos diálogos travados durante as entrevistas realizadas com os/as alunos/as das duas escolas estaduais, verifiquei que eles/as conhecem alguns elementos característicos da cultura regional e do espaço rondoniense.

A primeira questão apresentada, pelas alunas e pelos alunos ao abordar sobre a cultura Amazônica diz respeito às lendas e aos mitos que estão presentes no imaginário desses sujeitos. Assim, ao serem questionadas sobre o que sabiam sobre a cultura amazônica essas crianças elencaram, no primeiro momento, as lendas e os mitos conhecidos por elas para, em seguida, narrarem algumas. No fragmento do diálogo a seguir os discentes e as discentes demonstram o que sabem sobre esse aspecto cultural:

Escola Jurupari

Tatiana: A lenda do Curupira [...].

Luciano: Sim as lendas da Iara, do Lobisomem.

Andréia: Tem o Caipora.

Escola Mapinguari

Daniela: Tem a Caipora que até ta falando aqui! (fazendo menção a música)

Raquel: Tem a da Vitória Régia, a lenda da floresta Amazônica.

Tomás: [...] tem a Iara [...].

Raul: [...] tem A origem das estrelas [...].

Ivan: O Curupira, A cobra grande.

Alex: Tem a lenda do Boto cor-de-rosa [...].

Adriana: Do Lobisomem, do Boitatá, da Caipora [...].

Inicialmente observei a diferença entre os dois grupos ao enumerarem os mitos e as lendas conhecidas. Os resultados da pesquisa apontam que o repertório dos/as alunos/as da Escola Mapinguari é mais amplo que o do grupo de alunos/as entrevistados da Escola Jurupari. Ao serem interrogados, os alunos da primeira escola, elencaram pelo menos 10 narrativas, enquanto os da escola Jurupari mencionaram um número menor. Porém, ao citarem os nomes das lendas e dos mitos, ambos os grupos revelaram ter conhecimentos do conteúdo, da narrativa sobre esses personagens mitológicos e lendários. O trecho a seguir recortado de um dos momentos da conversa com as crianças, de certa forma revela o que sabem sobre esse aspecto cultural:

Escola Jurupari

Tatiana: [...] sempre que o curupira como ele tem o pé virado ele vai olhando os caminhos, eles fazem o caçador se perder na floresta. Ele preserva as matas, a floresta.

Andréia: O caipora, ele anda como um animal cuidando da mata.

Luciano: A Iara é uma sereia e o canto dela chama todos os caçadores que ficam na floresta aí pelo que eu leio, se as pessoas olharem diretamente nos olhos dela ela transforma a pessoa em pedra ou às vezes leva a pessoa para o fundo do mar. Ela é metade humana e metade peixe.

Cláudio: Da cintura pra cima é gente, da cintura pra baixo é peixe.

Luciano: Ela tem os cabelos loiros e os olhos azuis [...].

Adriana: Ela não gosta que mexam nos cabelos dela.

Fabiana: Ela vive penteando os cabelos com pente de ouro e ela não gosta que mexam no cabelo dela.

Breno: Ela é branca, tem os cabelos loiros, compridos. Ela canta e atrai os homens.

Escola Mapinguari

Raul: [...] a origem das estrelas foi que uns meninos foram pegar um bolo escondido das mães daí eles jogaram a corda e lançaram a nuvem lá no céu daí pra eles pagarem o que fizeram eles se transformaram em estrelas.

Tomás: A lenda do boto cor-de-rosa, que era um homem, de noite ele virava homem e quando dava meia noite ele tinha que voltar lá pro rio, e todas as moças se apaixonavam por ele. Ele era muito bonito.

Alan: Na cabeça ele colocava um chapéu

Ao analisar as opiniões das crianças dos dois grupos percebe-se que conhecem determinados aspectos da cultura Amazônica, visto que enumeraram e contaram algumas lendas e mitos conhecidos. Contudo, nota-se em uma das falas, como em outras que surgiram, que a representação das personagens fundamenta-se no parâmetro da mulher e do homem europeu, como se pode notar na descrição física da personagem lendária Iara, *Ela tem os cabelos loiros e os olhos azuis [...]. Ela é branca [...]*. Essa representação está muito presente nas ilustrações encontradas nos livros didáticos e literários. No caso específico da cultura amazônica observa-se que a compreensão e a interpretação de seus elementos culturais fogem do seu contexto e característica de origem: indígena, caboclo, ribeirinho, seringueiro e camponês. Assim é possível dizer, fundamentada em Hall (2006), que as interpretações dos/as alunos/as sobre esse aspecto são feitas com base no universo de significados em que o conhecimento é socializado, podendo ele ser manipulado ou ocultado dentro e fora da escola.

Outro aspecto revelado ao abordarem sobre as lendas e mitos, principalmente pelo grupo da escola Mapinguari, foi a forma de apropriação desses saberes, evidenciando que essas narrativas são transmitidas de pai/mãe para filho/a, do adulto para a criança, da/o professora/r para os/as alunos/as, dos mais velhos para os mais novos, ora por meio da leitura ora por meio de práticas orais. Como se pode observar no trecho da discussão travada durante a entrevista coletiva:

Raul: Tinha também uma história que a professora N. da terceira série contou que um parente dela viu na mata parecendo a caipora, tipo uma bola de fogo, daí ele chegou perto e ela já tinha ido embora.

Tomás: Tem uma mulher no sítio que chegou desesperada porque perdeu o filho dela na mata, ele foi procurar um negócio na mata, ele foi com duas crianças e ele tinha uma casa lá, e eles viram o boitatá, e o boitatá montava em cima do cachorro e ele o filho da mulher morreu de pavor. Dizem que no outro dia levaram repórter lá e eles só viram a roupa dele e os ossos.

Raul: Pra matar o lobisomem, pra ele parar de ser lobisomem.

Tomás: Tem que jogar um negócio em cima dele.

Alex: Tem que bater nas costas dele com uma tora ou enfiar um negócio nele de prata.

Raquel: Minha avó falou no Paraná que não acreditava em lobisomem. Ai ela disse que tinha sete irmãs e um irmão só, a maioria mulher e só um homem, aí o irmão dela virou lobisomem.

Iolanda: Mas falam que só se não batizar o sétimo filho.

Raquel: Mas o irmão dela não foi batizado.

Raul: O sétimo filho vira lobisomem.

Pode-se concluir pelos fragmentos acima, que esses sujeitos participaram de momentos de práticas discursivas, tanto no contexto da vida diária, quanto no contexto escolar formal, no

qual determinados elementos da cultura amazônica foram/são transmitidos de geração a geração. Esse ato de “transmissão” tem um valor importante para tais crianças, uma vez que, de acordo com Rojo (1998, p. 123) “O desenvolvimento da linguagem ou do processo de letramento depende dos diferentes modos e participação da criança nas práticas discursivas orais em que essas atividades ganham sentido.” Dessa maneira, participar de situações discursivas na vida cotidiana e no ambiente escolar é importante para a formação da identidade do sujeito, seja ela cultural, étnica, sexual, partidária, de gênero, etc., visto que, ela é formada no interior da representação colocada por meio de determinados significados.

Além de nomear e descrever as lendas e os mitos, os relatos dos/as discentes, sobretudo dos/as alunos da escola Mapinguari mostram a participação em eventos e práticas de letramento nos contextos sociais, familiar e escolar, promovidos pela mãe, pela avó e pela professora. Como também, o acesso a materiais impressos que abordam a temática em questão, tanto na vida cotidiana, sendo garantido pela aquisição de livros por parte dos familiares, quanto na escola, no acesso ao acervo bibliotecário e em contato com as/os docentes. Essas mesmas crianças se lembraram de situações vivenciadas com a leitura, em anos escolares anteriores, chegando a citar nominalmente os livros e as professoras que lhes proporcionaram tais contatos e experiências. Os/as alunos/as da escola Jurupari por outro lado, ao mencionarem leituras realizadas por suas professoras que abordavam sobre o assunto discutido lembraram somente de um livro, o mesmo citado pelo outro grupo de crianças.

Escola Mapinguari

Raquel: A minha mãe me contou a lenda da origem das estrelas, eu tive um livro que contava essa história também.

Alex: No livro de português da segunda série falava da história do boi-bumbá.

Raul: A professora N. da terceira contou que um parente dela viu na mata parecendo a caipora, tipo uma bola de fogo.

Iolanda: Lá na biblioteca tem um livro que fala como vira lobisomem, “Histórias cabulosas” que nossos avós contavam”, da Ivone¹⁵.

Raquel: Eu me lembro que na segunda série a professora J. fez uma leitura sobre “A lenda da floresta Amazônica”. Lá tinha todo tipo de animais, as pessoas matavam os animais, ponhava fogo, tinha um monte de árvores.

Beatriz: [...] a professora da terceira série tinha um livro de mitos e lendas.

Escola Jurupari

Luciano: No livro Histórias Cabulosas, falava que o caipora anda em cima de um animal.

Andréia: Esse livro tem na biblioteca e na sala de leitura.

¹⁵ KERBER, I. de M. **Histórias cabulosas que nossos avós contavam**. Rolim de Moura: Design Gráfica, 2005.

Adriana: [...] nós lemos e a professora leu pra nós.

Durante a entrevista essa foi a única vez que as crianças da escola Jurupari se referiram ao fato das professoras lerem para elas em sala de aula, e do material lido referir-se à cultura regional. Em contrapartida, segundo os/as educandos da escola Mapinguari o professor de Língua Portuguesa e a professora de Matemática iniciam a aula todos os dias lendo para eles/as, como afirma a aluna Daniela “[...] *o professor Renato e a professora Vanessa fazem todos os dias uma leitura logo no início da aula, às vezes eles lêem um livro, outras eles lêem um livro, por capítulo.*”

Também foi possível verificar que os dois grupos de alunos/as citaram as mesmas propostas didáticas realizadas por suas/eu professoras/r, no período do ano em que se comemora o dia do folclore, com as lendas e os mitos tanto regionais quanto nacionais. No planejamento anual do 5º ano do ensino fundamental estão programados conteúdos relativos ao tema revelando um trabalho intensificado com essa temática. Nesse momento do ano letivo as/os professoras/es dos primeiros anos do ensino fundamental desenvolvem projetos nos quais as crianças lêem e dramatizam lendas e mitos conhecidos. Pode-se constatar exemplos dessas estratégias didáticas nas falas dos/as educandos/as de ambos os grupos:

Escola Jurupari

Andréia: Nós já apresentamos, eu o Breno e o Jonas, esse negócio de Caipora na época do folclore.

Cláudio: Eu apresentei o saci [...].

Tatiana: Nós apresentamos pra nossa turma [...].

Fabiana: Na apresentação nós falamos um pouco sobre o Caipora.

Luciano: E apresentamos todas as lendas: da Iara, do lobisomem, nós apresentamos por causa do folclore.

Escola Mapinguari

Raul: [...] a professora da terceira série tinha um livro de mitos e lendas e deu para os alunos e todos que tinham pegado o mesmo livro tinham que fazer um teatro, uma peça. Eu fiz O Negrinho do Pastoreio. Tinha O Negrinho Pastoreio, O Boto Cor-de-Rosa, O Boi-Bumbá, O Saci-Pererê.

Ivan: na segunda série a professora fez igual a do Rafael. A professora pegou todos os livros que fala de lendas, cada turma de quatro alunos leu e depois apresentou.

Estas informações trazidas pelas crianças foram confirmadas pelas entrevistas com as/os professoras/r. As propostas didáticas, no entanto, limitaram-se à leitura, narração e dramatização desses textos, no entanto sem demonstrarem uma reflexão mais aprofundada sobre sua origem, sobre a importância de seu papel nas comunidades, seu sentido e suas representações. Esta prática parece confirmar uma abordagem de cultura regional como algo

exótico, a ser tratado esporadicamente e não uma vivência inserida nas práticas cotidianas, significando-as e atribuindo-lhes sentido. Conforme Santomé (2008, p. 172-173):

O tratamento desse tipo de temática nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho tipo *currículos turístico*, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural. As situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectiva de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada concreto, que está fora do nosso alcance. (grifo do autor)

Com relação a esse detalhe, verifiquei nos relatos dos os/as discentes da escola Jurupari, que a cultura regional e local é uma temática que ainda não se faz presente de maneira consistente na proposta curricular. Essa afirmação refere-se tanto às propostas pedagógicas desenvolvidas por suas/eu professoras/r, quanto aos conteúdos e objetivos expressos no planejamento anual. Diante disso, cabe questionar: quais representações e significados os alunos e as alunas estão atribuindo à cultura regional? Que identidade esses sujeitos estão formando? Que valores sociais estão sendo produzidos e aprendidos? As práticas letradas no contexto escolar têm possibilitado a reflexão crítica sobre a realidade e a cultura local e regional? De acordo com McLaren e Giroux (2000, p. 38):

Os estudantes precisam aprender a ler não como um processo de submissão, à autoridade do texto, mas como um processo dialético de compreensão, de crítica e de transformação. Eles precisam escrever e reescrever as histórias nos textos que lêem, de forma a serem capazes de identificar e desafiar, se for o caso, as maneiras pelas quais tais textos funcionam ativamente para construir suas histórias e vozes. Ler um texto deve ser uma maneira de aprender a fazer escolhas, a construir uma voz e a localizar a si próprios na história. Isso implica intervir de forma diferenciada em sua autoformação e a formação dos outros.

Essa situação reflete, por sua vez, o modelo de práticas de letramento que ainda persiste em muitos contextos escolares, em que na maioria das vezes não se discute com criticidade os textos lidos, as realidades vivenciadas e as decisões tomadas. A prática pedagógica desconsidera que muitos dos textos usados, sejam eles literários ou não, têm servido como destaca Matêncio (2002, p. 23), “tanto à transferência de valores sociais comprometidos com classes dominantes como controle social que garanta a hegemonia dessas classes”. Considerando essa questão Nucci (2001, p. 61) alerta que:

As reflexões sobre letramento não podem parar na idéia de que ele é somente o uso social da leitura e da escrita. O desafio que se coloca é entender quais experiências de letramento colocam o indivíduo numa perspectiva crítica, quais as práticas sociais produzem cidadãos críticos e como o [...] letramento pode ser direcionado para a formação desses indivíduos.

Não basta participar de situação de práticas de leitura, escrita, oralidade dentro da escola, essas situações e os conteúdos relacionados a elas precisam fazer sentido para os/as alunos/as, para que eles/as possam estabelecer relações de semelhanças, diferenças e convergências entre as práticas e conhecimentos abordados na escola, daqueles vividos e discutidos no cotidiano das crianças.

As opiniões das crianças da escola Mapinguari indicaram o estabelecimento dessas relações entre temas econômicos, sociais e ambientais regionais tratados nessa escola, conforme aponta o planejamento anual do 5º ano e o discurso da professora que atua na área de Geografia e História, com a temática discutida e presenciada na vida diária. Como mostra o diálogo a seguir:

Raul: [...] a música, por exemplo, fala da destruição das matas, se destruírem as matas vai ficar quente, cada vez mais quente. [...] A professora Mariana passou um vídeo sobre a água que mostrava que se continuar assim em 2070, o salário para trabalhar será uma garrafinha de água. Vamos pagar muito caro pela água pra sobreviver. Terá lagoas que não dará pra beber água por causa da sujeira.

Joana: Um dia eu vi numa reportagem mais de 500 fazendeiros derrubaram as árvores pra colocar gado. Não sei por que eles derrubam, invés deles colocarem os gados no meio das árvores.

Tomás: O André falou sobre tirar as árvores da beira do rio, eu me lembrei que os madeiros fazem muito isso, destrói tudo, aí a polícia vai lá e prende e eles têm que plantar tudo de novo semente por semente. Mas elas levam muitos anos para crescerem. Tinha uma árvore lá no Amazonas que tinha mais de 200 anos a maior que tinha e eles arrancaram e tiveram que plantar mais cinco.

Tomás: Eu tenho um livro que mostra os homens arrancando as árvores para fazer papel, e eles colocam preserve as árvores, só que eles mesmos estão matando as árvores.

Alice: A construção da usina vai prejudicar as famílias que moram na beira do rio e vivem da pesca.

As formas de se apropriar desses saberes são determinadas pelas práticas sociais constituintes também da cultura. Os discursos acima citados enunciam várias fontes de informações, as quais essas crianças tiveram acesso, tais como os livros, a mídia e a escola, evidenciando participações em diversos eventos e práticas letradas no espaço escolar e familiar. Também se pode destacar nas opiniões apresentadas do letramento advindo dos meios de comunicação que conforme demonstram as crianças estão muito presentes no seu dia-a-dia. Esses veículos de comunicação transmitem sentidos, por meio das propagandas, das novelas e dos demais programas, relacionados com os significados dominantes dentro da sociedade. Circulam também imagens, conceitos, ideologias, estereótipos e uma mensagem hegemônica, de homem, mulher, cultura, sociedade etc. que são constantemente renovados, repetidos, re-criados. Por isso, é importante criar um espaço dentro da escola para que essas

questões sejam discutidas, para desmistificar o olhar, derrubar barreiras e enxergar o outro e a realidade em que as crianças estão inseridas.

O grupo da escola Jurupari, por outro lado, durante todo o processo da entrevista, não estabeleceu nenhuma relação dos saberes culturais com outras questões, como fizeram os alunos/as da escola Mapinguari. Averigüei, pela fala do grupo, pelas expressões curtas e diretas, que a temática abordada, não fazia muito sentido para eles/as, o que me permite inferir, que além da temática ser pouco abordada dentro da escola, as discussões ocorrem desarticuladas entre as disciplinas ministradas por suas professoras, das propostas letradas e também desarticuladas do local em que vivem e da realidade desses sujeitos. Essa atitude de desarticulação dos conhecimentos discutidos no ambiente escolar com a vida diária e o local em que estão inseridos dificulta a compreensão de sua localização social, de suas necessidades, de seus desejos e dos elementos constituintes de si mesmo.

O letramento é uma prática social e suas atividades envolvem a linguagem em uso. Em diferentes contextos sociais, a criança em situações comunicativas se apropria dos saberes culturais do grupo social a que pertence, bem como do conhecimento social, historicamente elaborado, sistematizado e acumulado. Mais uma vez esses saberes aparecem na fala das crianças participantes da pesquisa ao perguntarmos sobre outra característica da cultura Amazônica, a medicina natural muito usada pelas comunidades amazônicas indígena, camponesa, seringueira, ribeirinha, enfim no âmbito familiar das classes populares. Ao abordar essa temática as crianças comentaram o que sabiam. Os fragmentos das discussões nos grupos explicitaram a troca de informações entre as crianças da escola Mapinguari, a disposição para narrar suas histórias e demonstrar seus conhecimentos. Por outro lado, as crianças da escola Jurupari pareciam pouco entusiasmadas para falar sobre o assunto.

Escola Mapinguari

Raquel: [...] a minha avó tem problemas de diabetes ela faz chá de erva doce com folha de limão. Acerola com erva-doce, erva cidreira.

Raul: Passou uma matéria no jornal que era pra fazer um chá com vagem pra diabetes.

Daniela: tem também o capim gordura, que é pra machucado. [...].

Raul: [...] a vagem tem insulina natural. Eu tava com gripe e minha mãe fez um chá com folha de manga.

Ivan: A minha avó já fez um chá que eu não gosto, limão com...

André: Com alho?

Ivan: Isso limão com alho e vinagre e uma raiz branca. Também tem o soro caseiro.

Tomás: Que é água e sal.

Ivan: É. Tem também a beterraba, coloca açúcar e beterraba e tira a água dela e coloca erva doce e bebe. É pra problemas no coração.

Daniela: [...] a minha avó faz chá de folha de mamão [...].

Iolanda: A minha avó faz chá de folha de mandioca, com limão e mamão pra problema de coluna.

Raul: A minha avó faz chá de beterraba com cenoura e limão

Alice: Quando eu era pequena eu tava com muita gripe ai minha avó fez um chá, pegou uma colher de mel, cebola e limão e bem pouquinho de vinagre, bem pouquinho mesmo.

Beatriz: Minha avó pegava a beterraba, batia no liquidificador colocava limão e duas colheres de mel, era ruim, ruim, ruim.

Raul: Meu amigo Alex tinha um problema de bronquite e ele ia na toca dos índios e pegava uma garrafada. O índio disse para o pai dele que se o filho dele não sarasse em um mês ele podia voltar lá e reclamar. Ele sarou da bronquite.

Raquel: Eu também tive bronquite e eu fui parar no hospital, mas o que sarou foi o remédio caseiro que minha avó fez. A receita é assim: folha de limão, com canela, e umas raízes, e mel. E era gostoso.

Raul: Tem um amigo que é médico, só que ele mexe com exames. Ele pega álcool, coloca numa garrafa mais três ervas diferentes, ele mistura, sacode e depois cheira. O álcool fica verde. É pra dor de cabeça e gripe.

Alice: Minha avó toma fel de paca [...].

Escola Jurupari

Gilson: [...] boldo, erva cidreira, erva doce.

Cláudio: Gengibre é muito bom pra gripe.

André: Tem uma árvore que dá pra fazer remédio da casca dela.

Luciano: É a copaíba

Breno: Isso mesmo tem até o óleo de copaíba.

Essas falas merecem nossa atenção, pois são reveladoras de diversos aspectos que envolvem tanto a questão cultural (usos, costumes, crenças) quanto o olhar sobre o índio, bem como às práticas orais vividas por esse grupo de crianças. Percebe-se ainda nas falas dos/as alunos/as, principalmente do grupo da escola Mapinguari, o uso dos medicamentos caseiros na vida diária e a crença que esse recurso, em algumas situações, é a melhor solução para as doenças enfrentadas. A participação da pessoa mais velha, nesse caso especificamente a avó, como detentora de conhecimentos acumulados, revelou a responsabilidade e o papel da matriarca em transmitir e comunicar esses conhecimentos às gerações futuras. A relação com outras pessoas, externas ao ambiente familiar, contribuiu para ampliar e fortalecer esse conhecimento. Apesar dos/as alunos da escola Jurupari pouco falarem sobre esse elemento da cultura regional, ambos os grupos ao serem interrogados quanto à origem desses conhecimentos, foram unânimes em responder que *as avós aprenderam com as avós delas, com os nossos antepassados e os nossos antepassados aprenderam com os índios*. (André e Alice).

Do ponto de vista cultural, esse dado traz uma informação pertinente referente aos caminhos trilhados pelas crianças, participantes da pesquisa, na constituição de uma imagem sobre a cultura local. Essa imagem não é apenas construída a partir das práticas escolares de letramento, mas também a partir do convívio social com diferentes sujeitos. No caso específico do convívio com as avós, é preciso notar que muitos deles/as são provenientes de outros estados brasileiros. Nesse sentido, a questão cultural permanece em estado de diáspora, conforme Hall (2006), pois ao mesmo tempo em que não se desliga de sua origem, também não se encontra completamente inserida na cultura atual evidenciando um entre-lugar entre os dois contextos. Assim, do ponto de vista familiar é possível que o conhecimento das crianças sobre este aspecto esteja, de certa maneira, ligado mais a uma idéia de cultura geral do que de uma cultura amazônica especificamente, embora haja conhecimentos sobre essa realidade local, estes estejam inseridos num conjunto maior de situações, que não contribuam tanto para uma idéia de pertencimento ao local. Nesse sentido, caberia a escola promover uma maior articulação com a cultura regional a partir das práticas escolares.

Outra questão revelada pelas falas é a importância da linguagem como veículo de “transmissão da cultura”, tendo em vista que as avós se valem constantemente desse recurso, para explicar aspectos culturais para as crianças. De acordo com McLaren (2000) a linguagem está presente em todas as situações de nossa vida cotidiana. Ela serve segundo Brandão (1985, p. 37) “para traduzir o modo e os produtos do modo como o povo vive, pensa, simboliza, cria e usa.”, ou como afirmam Goody e Watt (2006, p. 13):

Quando uma geração passa sua herança cultural para a geração seguinte, três itens razoavelmente distintos estão envolvidos. Primeiro, a sociedade passa para seus membros sua planta material, incluindo as fontes naturais disponíveis. Segundo, ela transmite meios padronizados de atuação. Essas vias costumeiras de comportamento nem sempre são transmitidas verbalmente; os alimentos de cozinha, o cultivo das plantas e a educação de crianças podem ser transmitidas por imitação direta. Mas os elementos mais significativos de qualquer cultura humana são indubitavelmente canalizados por meio de palavras e fazem parte do conjunto de sentidos e de atitudes que se acrescentam aos símbolos verbais dos membros de quaisquer sociedades.

A escolha da linguagem usada na escola e no dia-a-dia para representar e analisar a realidade social reflete nas formas de entender o mundo. Um exemplo disso pode ser observado na forma pejorativa como uma das crianças referiu-se ao lugar de moradia dos índios, *ele ia na toca dos índios*. O que essa criança sabe e pensa sobre o índio? Em que sentido esse aluno usou a palavra em destaque? Será que ele compreende seu significado? O significado de *toca*, de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa (2002), significa lugar onde se abrigam animais ou habitação pequena e miserável. Se a escola discutisse a ideologia

embutida nos livros didáticos, nos demais materiais que circulam dentro e fora do espaço escolar, com um olhar crítico, acredito que essa criança teria mais chance de discutir isso e se perguntar “como eu me refiro aos indígenas?”

Outras peculiaridades referentes à pluralidade cultural amazônica mencionada pelos grupos de alunos/as dizem respeito à culinária regional e as manifestações culturais que acontecem tanto regionalmente quanto no local. Dentre as comidas próprias da região eles/as destacaram a tapioca, a farinha de mandioca, a farinha de milho, o baião de dois, a pamonha, o vatapá, o pato no tucupi, o bolo de mandioca e de milho, acrescentando a estes os sucos de açaí e cupuaçu. Como foi dito anteriormente algumas festas culturais, estilos e grupos musicais também foram lembrados pelos/as alunos como evidenciam os fragmentos a seguir:

Escola Jurupari

Luciano: [...] tem o carimbó eu vi no DVD do Calypso, eles dançam o carimbó. Aqui tem festa do tambaqui, eu já fui nessa festa.

Fabiana: Eu vi o maior tambaqui, ele é o maior do mundo.

Cláudio: Eles são encontrados nos rios da Amazônia.

Fabiana e Tatiana: Tinha comidas, todas tinham peixe.

Tatiana: Na festa do tambaqui tem o pescador que pega o maior peixe.

Adriana: Tem a festa da batata. [...].

Tatiana: [...] na festa do milho tem tudo feito de milho, curau, bolo de milho, pamonha.

Escola Mapinguari

Amós: aqui em Rolim tem a festa do milho.

Alice: [...] festa junina. [...]

Raul: [...] festa do tambaqui.

Ivan: Em Porto Velho eles fazem a festa da Tapioca. [...]

Raul: Em Porto Velho tem o Sírío de Nazaré.

Raquel: Eu já fui a Porto Velho nessa festa. Eu fui quando era pequena.

Alice: Tem a festa Flor de Maracujá que acontece em Porto Velho. [...].

Ivan: Tem uma festa em Porto Velho que você pode comprar um monte de coisas de artesanato.

Alice: Passou na televisão em Porto Velho a festa do índio, eles se apresentando tudo de roupa de índio. Ai eles dançavam. Na festa você podia comprar arco, flecha, aquelas coisas de colocar na cabeça.

Os conhecimentos evidenciados pelos dois grupos relacionam-se, na maioria das vezes, a experiências externas à escola, junto à família ou a outras instituições e comunidades sociais, bem como, pelo contato com a televisão, o que remete a Marcuschi (2007, p. 19) quando ele afirma que “existem letramentos sociais que surgem e se desenvolvem à margem da escola”, e precisam portanto, ser valorizados. Nesses contextos citados pelas crianças a

escrita é usada em paralelo direto com a oralidade. Primeiro, a forma de divulgação impressa desses eventos, como folders, cartazes, faixas, outdoors, ou veiculados pela mídia, televisão, rádio, internet, são formas comunicativas muito usadas fora do ambiente escolarizado. Segundo, os materiais letrados e as práticas comunicativas circulam e acontecem durante toda a realização dos eventos.

Outra prática de letramento muito vivenciada no ambiente familiar é a escrita de carta. Esse instrumento, como explicitado no capítulo metodológico, foi utilizado como recurso de coleta de dados. Assim ao pedir que as crianças escrevessem uma carta a um parente ou amigo distante contando o que sabiam sobre a cultura amazônica, procurava apreender o que essas crianças revelavam sobre os aspectos culturais da região.

Observei nas produções escritas dos/as estudantes, que todas as crianças das duas escolas cumpriram o papel de comunicar algo a alguém. Somente 14 crianças compareceram para o segundo momento da pesquisa e todas das demonstraram domínio da estrutura desse gênero textual, apresentando local, data, saudação, desenvolvimento do assunto a ser comunicado, despedida e assinatura. Em relação ao destinatário há uma variação entre o envio à mãe, à tia, ao tio e a uma amiga. Das produções escritas, cinco crianças escreveram para tio distante, quatro optaram em enviar sua produção para a avó, duas preferiram se corresponder com o tio, uma com a mãe, uma com a amiga e uma com a irmã. Todos/as os/as destinatários residem fora do estado de Rondônia, sendo dois deles moradores de outro país. As crianças dos dois grupos conhecem muito bem o gênero em questão. Esse é um dos gêneros textuais que se espera que alunos/as do 5º ano do ensino fundamental dominem até o final dos anos iniciais.

Das 14 produções escritas, somente oito cumpriram o objetivo proposto, escrever sobre os elementos da cultura amazônica. Em quatro cartas os assuntos variaram entre uma abordagem rápida sobre a cultura regional e outros assuntos de cunho familiar. Das 14 cartas escritas apenas duas não apresentaram nenhuma das informações solicitadas. Como esse instrumento de comunicação é muito pessoal, acredito que as crianças que fugiram do tema proposto estavam mais preocupadas em comunicar questões mais pessoais e íntimas, do que responder a uma exigência muito parecida com as cobradas pelo modelo escolar. Como mostra um fragmento da carta de Alan, que escreveu para a irmã anunciando as atividades que ele e o cunhado fariam durante as férias. [...] *Nas minhas férias eu vou aí pescar. Quando chegar aí vou querer comer um bolo de fubá com cafezinho bem quentinho e bem gostoso. Fala para meu cunhado preparar as varas que nós vamos pescar a noite inteira.*

Em relação às questões ortográficas somente quatro crianças não cometeram erros ortográficos. As demais produções apresentaram poucos erros, sendo em média quatro. Os erros se diferenciam entre erros de regularidade¹⁶ e irregularidade ortográficas. Apesar da pouca ocorrência de equívocos ortográficos, acredito que todas as dificuldades quanto à escrita convencional apresentadas já deveriam ter sido superadas nesta etapa da escolarização, visto que, ocorreram em palavras que são muito utilizadas no cotidiano e nas produções escritas de narrativas. Como por exemplo, *faser*, *falamdo*, *tein*, *asado*, dentre outras. É preciso questionar se as reflexões sobre as convenções da nossa língua têm sido suficientemente discutidas nas práticas pedagógicas.

Quanto ao uso da linguagem, as crianças escreveram de forma bem coloquial, com linguagem simples, principalmente porque o/a destinatário/a determinou a forma de empregá-la e como todos escreveram para familiares e amigos o grau de intimidade permitiu que eles/as se sentissem mais a vontade na produção.

Outro fator de destaque é o emprego da pontuação. Das escritas, somente duas não utilizaram nenhum sinal de pontuação. As demais utilizaram a pontuação (exclamação, vírgula, ponto final) e separaram as idéias em parágrafos.

Fiz essa análise preliminar antes de me debruçar sobre os saberes da cultura regional explicitados nas cartas, porque acredito que os conhecimentos sobre o gênero (carta), a linguagem adequada a ele e ao/a destinatário/a, o uso da escrita convencional e da pontuação, são elementos constituintes das práticas de escrita e paulatinamente espera-se que sejam apropriadas pelos sujeitos que estão inseridos em processos de escolarização.

Mas ao escrever não basta conhecer o gênero textual, usar adequadamente a pontuação e a escrita convencional, não é suficiente dominar a forma, o sujeito precisa conhecer o assunto, viver outras experiências e relações com o tema, participar de discussões, reflexões, argumentações e análise do conteúdo, para que a informação possa ser transformada em conhecimento mais dinâmico, consistente e estável. Assim, se o sujeito, no papel de escritor, não dominar a temática sobre a qual se propõe a escrever suas idéias não terão sentido e significado para o leitor de seu texto. Em trabalho anterior Chisté e Fernandes (2004) constataram que:

No momento em que é proposto ao sujeito situações de produções de textos é importante que este, além de ter claro o tipo de texto que deverá produzir e para que está escrevendo, é necessário que consiga discutir com o assunto, produzir a cerca

¹⁶ Para maior aprofundamento ver MORAIS, A. G. de. **Ortografia ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

deste novos conhecimentos, que isto gere desafios mais capazes de serem resolvidos, o que antes era apenas dados, possa ser refletido, analisado e transformado em conhecimento mais dinâmico e consistente.

Na proposta de escrita aqui analisada, oriunda dos encontros com as crianças, o conteúdo analisado referia-se aos aspectos da cultura regional. Assim, as produções escritas dos/as estudantes das duas escolas pesquisadas revelaram muita semelhança entre os saberes apropriados. Eles/as registraram desde elementos mitológicos e lendários da região, até os animais encontrados na Floresta Amazônica, bem como, aspectos históricos de Rondônia, como a construção da Estrada Madeira-Mamoré e do Forte Príncipe da Beira, conforme ilustra o texto¹⁷ a seguir:

RO – Rolim de Moura, dia 22/11/2007

Pas de Deus, tia Elena, eu estou mandando esta carta para falar das maravilhas da Amazônia, como lendas, nomes de rios, monumentos famosos entre outras coisas.

Eu vou começar com as lendas da “Iara”, do “Boto Calça Molhada”, do “Tucuxi”, da “Cobra Grande”.

Agora alguns bichos, “arara”, “macaco”, “onça pintada”, “anta”, entre outros.

Monumentos “Estrada “Madeira- Mamoré”, “As três Marias”, entre outras.

Ta Ester aqui na carta só tem pequenas e importantes maravilhas que a nossa região tem, venha conhecer algum dia a senhora fala que é longe, mas vale a pena conhecer, eu pretendo ir aí de novo ver as mudanças e rever os parentes, estou com saudades.

Um abraço de sua querida sobrinha.

Tatiana

O texto acima, de uma aluna da escola Jurupari traz algumas informações sobre o lugar onde ela mora, porém de forma breve e direta, sem muito envolvimento com o tema escrito, indicando que a intenção era descrever, sem muitos elementos, o que tem na região, como se estivesse cumprindo uma obrigação. Essa produção tem a mesma característica das falas dos/as demais alunos/as dessa escola: frases curtas, sem muitos detalhes, o que permite inferir que o assunto é abordado na escola de maneira insignificante, mais ao nível da informação, de que da formação. As características dos textos dos/as demais alunos/as da referida instituição são muito parecidos com o texto de Tatiana, evidenciando que eles dominam a forma, mas não o assunto. O cenário apresentado indica a decorrência de um trabalho superficial com as questões regional, local e com os saberes dos/as alunos/as, no qual, apenas esporadicamente as crianças têm a oportunidade de ler, escrever, ouvir e falar sobre essas questões.

Os textos dos/as estudantes da escola Mapinguari envolvidos na pesquisa, mostram uma maior apropriação do assunto. Verifiquei em suas produções, uma tentativa de acrescentar

¹⁷ As crianças autoras dos textos acima não cometeram nenhum erro ortográfico.

elementos que pudessem informar ao leitor seus conhecimentos sobre o lugar onde moram. A carta abaixo exemplifica minha afirmação:

Rolim de Moura 21/11/2007

Querida vovó, nestes últimos tempos eu aprendi muito sobre a região norte, inclusive sobre Rondônia, graças aos meus professores.

Vou te contar um pouco sobre isso, a capital do estado é Porto Velho, eu moro em Rolim de Moura, a 500 Km de Porto Velho.

Esse estado é muito rico em cultura, teve no município de Porto Velho o início da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e teve término no município de Guajará-Mirim, foi dado esse nome Madeira-Mamoré, pois passava pelos rios Madeira e Mamoré.

E aprendi sobre as lendas típicas e comidas típicas, eles são Boto cor de Rosa, Iara, Vitória Régia e outros. Na festa do Tambaqui, que acontece aqui em Rolim o cardápio é variado, tem peixe assado, peixe frito, peixe ao molho, pirão de peixe, salpicão, lasanha, croquete e almôndegas.

Aprendi também sobre o Forte Príncipe da Beira, ele foi construído na fronteira do Brasil com a Bolívia contra os portugueses que passava por embarcações no rio Guaporé.

Por enquanto é só, depois nos falamos mais.

BJS...

Do seu neto, Ivan

Além de acrescentar dados à produção, esse aluno destacou a origem de seus saberes, inclusive atribuindo aos professores a contribuição na aquisição de seus conhecimentos, revelando que as práticas discursivas no âmbito escolar, de alguma forma, têm sido significativas em sua trajetória de escolarização. Os textos dos/as alunos/as da escola Mapinguari apresentam características interessantes: a preocupação com questões ambientais e suas conseqüências na sociedade em que vivem, reafirmando o que já haviam expressado durante a entrevista coletiva. Os fragmentos extraídos de algumas produções escritas explicam este aspecto:

A Amazônia é uma das florestas mais belas do Brasil. [...] quero falar da destruição da Amazônia. Há vários destruidores da nossa bela floresta. Está tudo virando pasto. Precisamos acabar com isso. (Amós)

Sabe que nossa região está sendo estragada? Não estão preservando a natureza como diz em TV, cartazes e em vários lugares. (Cláudio)

Eles derrubam e deixam lá a floresta desmatada, e mostram só no meio com um pouco de árvore. (Raquel)

Para fazer a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré tiveram que desmatar florestas, matar índios. Muita gente morreu por causa dessa estrada. (Alice)

Ao estabelecer um paralelo entre as produções escritas pelos alunos das duas escolas pesquisadas constatei que as crianças da Escola Mapinguari, além de registrarem sobre os mitos, as lendas Amazônicas, e apresentarem alguns dados históricos do Estado de Rondônia, destacaram também a contradição entre o que é veiculado na mídia e o que de fato acontece, *Não estão preservando a natureza como diz em TV, cartazes e em vários lugares*, ou seja, o

discurso é para preservar, mas isso não ocorre na prática. Fica claro nas afirmações do aluno seu olhar questionador sobre a realidade local. Isso demonstra que as experiências vivenciadas dentro e/ou fora da instituição escolar proporcionam-lhe momentos de interrogação de seu espaço social, fazendo-se ser ouvido e permitindo-se ouvir.

A identificação e os significados estabelecidos pelos/as estudantes, tanto em seus diálogos quanto em suas produções escritas estão vinculados, de acordo com Kleiman (2002) às questões de reconhecimento e pertencimento. Nesse sentido, o reconhecimento de peculiaridades próprias que tanto diferenciam as questões culturais, como as que as assemelham é um elemento fundamental no modo como as culturas regional e local são interpretadas.

Os dados apresentados até o momento levam-me a questionar: como a escola pode aprofundar as informações obtidas pelas crianças em outras fontes, sistematizando-as e submetendo-as a uma análise mais fundamentada? De que forma a escola contribui para legitimar e perpetuar idéias estigmatizadoras e preconceituosas sobre os elementos constituintes da cultura regional e local? Contrapondo-se ao modelo que considera a prática pedagógica como um lugar neutro, inocente, sem confronto ideológico, McLaren e Giroux (2000, p. 43) enfatizam a necessidade de oferecer aos/as educandos/as condições para negociar e traduzir criticamente suas próprias experiências e conhecimentos, argumentando que:

Isso significa dar assistência aos estudantes na análise de seus próprios significados culturais e interpretações de eventos, de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados e anulados. A experiência estudantil é o meio fundamental da cultura, da agência e da formação da identidade, e deve receber preeminência no currículo emancipatório. É, portanto, imperativo que os educadores críticos aprendam como entender, afirmar e analisar tal experiência. Isso significa não apenas reconhecer os limites e as possibilidades inerentes às formas culturais e sociais através das quais os estudantes aprendem a definir a si próprios, mas também aprender como engajar suas experiências em uma pedagogia afirmativa e crítica e que ofereça meios para a transformação social e de si mesmo.

No entanto, as práticas comunicativas – leitura, escrita, oralidade – vivenciadas no período de escolarização dos sujeitos em alguns casos distanciam-se de um enfoque crítico e transformador. A história de vida dos sujeitos, suas relações e representações, seus sentidos e significados atribuídos são pouco tematizados na escola. Com isso, as crianças têm dificuldades em perceber aproximação, articulação e relação entre os conteúdos abordados no ambiente escolar com suas experiências de vida. Esse posicionamento da escola tem dificultado a formação da identidade do sujeito e de seu enraizamento local, regional e/ou nacional. A escola como uma das agências de letramento acaba ignorando os discursos das

crianças, com isso ela perde a oportunidade de saber o que elas sabem e de ajudá-las a enxergarem além daquilo que elas somente recebem, por isso é importante, que tudo o que os/as discentes sabem e trazem sejam discutidos na escola.

As discussões travadas nos grupos permitiram abordar tanto a questão da cultura, quanto a questão do letramento. Neles ficam evidentes duas concepções de cultura: uma centrada na descrição de costumes e a outra nas formas de se relacionar com o mundo, a relação do homem e da mulher com a natureza, o cuidado com o meio em que vivemos, os modos de subsistência, o conhecimento sobre o ambiente, que segundo Bosi (2006), são elementos da cultura de um povo. Isso pode ser observado nos diálogos das crianças da escola Mapinguari, no qual, demonstraram, mesmo inconscientemente, por meio do discurso posturas, preocupações e compromisso com o local onde moram, caracterizando assim, o sentimento de identidade e pertencimento.

Outra pergunta realizada aos/as alunos/as foi referente às atividades propostas pelas/o professoras/r que possibilitaram a aprendizagem dos conhecimentos discutidos durante a entrevista, o grupo da escola Mapinguari apresentou algumas estratégias didáticas propostas pelas/o professoras/r ao abordarem o assunto, dentre elas, destaco: a leitura compartilhada realizada todos os dias no início da aula, exibição de vídeos que abordavam os conteúdos ensinados, desenho de mapas representando a área geográfica e hidrográfica de Rondônia, resumo do assunto estudado, debates, seminários, produção escrita sobre o tema e a leitura de textos sobre o conteúdo. O mesmo questionamento foi feito para os/as alunos da escola Jurupari, que declararam não se lembrarem de nenhuma atividade proposta pelas professoras, a não ser as dramatizações em época do dia do folclore, como vimos anteriormente. A postura desses sujeitos mostrou contradição com os dados apresentados na entrevista com as professoras durante as entrevistas, na qual elas indicaram algumas propostas didáticas realizadas em sala de aula, conforme veremos posteriormente.

Averigui, a partir das observações no decorrer das entrevistas, realizadas com os grupos e durante a transcrição de suas falas, que as crianças da escola Mapinguari demonstraram-se soltas, participativas e falantes. Queriam contribuir com a pesquisa mostrando o que sabiam e que estavam à vontade com o tema, atropelando uma as outras, porque todas queriam falar. Um exemplo disso são os fragmentos utilizados no decorrer dessa análise, um discurso com falas mais longas e com mais elementos. A minha participação nesse grupo, foi somente como mediadora das discussões, porque as falas surgiram espontaneamente, sem a necessidade de provocação. É possível entender que essas crianças,

no dia a dia, ou mesmo no ambiente escolar participam de diferentes formas de relacionamento com outras pessoas, pois não ficaram inibidas diante de pessoas estranhas, os seus saberes permitiram a interação com pessoas externas à escola por meio da oralidade. Além disso, a forma como utilizaram os panfletos, os folders, os cartazes, os livros disponibilizados durante a entrevista revela um letramento amplo e de alguma forma significativo.

Ao contrário, o grupo de crianças da escola Jurupari revelou-se tímido, retraído, e calado. Suas participações na entrevista limitaram-se a frases curtas e diretas. Precisei provocar para que participassem das discussões. Riam o tempo todo, sendo necessário, em alguns momentos, intervir retomando a conversa. Precisei instigá-los a falarem durante toda a entrevista. Nem mesmo quando questionados estabeleceram relação entre a cultura amazônica e as discussões abordadas no âmbito familiar e escolar. Revelaram em suas falas certo desconhecimento do assunto discutido e das relações que poderiam estabelecer. Acredito que as práticas letradas vivenciadas por esses/as alunos/as no espaço escolar pouco têm possibilitado a articulação, o conhecimento e a apropriação dos saberes inerentes à cultura regional. Com isso essas crianças acabam utilizando sozinhas - sem ajuda da escola - de seus próprios recursos culturais para produzir significados, perdendo com isso a oportunidade de se perceberem como sujeitos *do* e *no* lugar onde moram.

Outro aspecto observado foi o fato das crianças da escola Jurupari em nenhum momento estabeleceram uma relação dos elementos discutidos com os saberes adquiridos em anos escolares anteriores e muito menos com os saberes vivenciados na vida cotidiana fora da escola. Essa escola se diferencia das demais, até mesmo dentro do próprio município, pelo amplo acervo bibliográfico, tanto na sala de leitura, quanto na biblioteca. Durante as observações à escola verifiquei que a mesma possui muitos materiais que de alguma forma abordam as peculiaridades da cultura amazônica, como por exemplo, o livro “Menino do rio doce”. No entanto, as crianças não se lembraram, mesmo freqüentando duas vezes na semana a sala de leitura, de situações de leitura vivenciadas nesse espaço. Esses alunos/as não estabeleceram, durante a entrevista, relações entre as situações e discussões culturais regionais realizadas dentro do contexto escolar com as demais experiências vivenciadas fora do ambiente escolarizado.

Mas o que leva dois grupos de escolas aparentemente com as mesmas condições estruturais e de acesso a apresentar saberes tão diferentes? Essas presenças e ausência nos discursos dos/as estudantes resultam de diferentes fatores, os quais discutirei a seguir. Assim

analisarei os discursos das/o professoras/r participantes da investigação buscando neles a diferença evidenciada. Veremos até que ponto seus saberes culturais, suas histórias de vida articulam-se com os conteúdos regionais trabalhados no contexto escolar.

4.2 – Em busca de explicações

Ao analisar os dados coletados com as crianças das duas escolas envolvidas na pesquisa percebi diferenças entre os grupos. Parece que as diferenças, nos discursos e na forma de lidar com o conhecimento, se explicam pela diferença no contexto escolar: as professoras têm um diferencial histórico, a relação entre elas na escola é de mais tempo de troca entre si e a trajetória de formação acadêmica e continuada não são iguais. Desse modo, mostrarei e discutirei como isso se traduz no discurso das/o participantes, procurando responder às questões norteadoras da pesquisa.

Iniciarei essa discussão pela análise da história de vida do professor e das professoras participantes da pesquisa, pois acredito ser reveladora da pessoa na qual nos constituímos e das nossas atitudes, no caso dessas/e educadoras/r e suas práticas pedagógicas. Assim no primeiro momento essas/e discentes falaram um pouco sobre si, de qual estado migraram e quais foram os motivos que as/o trouxeram para Rondônia. A maioria dessas/e profissionais da educação vieram de estados localizados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, no período entre as décadas de 1970 e 1980, época em que o governo federal impulsionava o movimento migratório distribuindo terras. Estão no espaço rondoniense há mais de 20 anos. Três delas já atuavam como professoras quando chegaram à região. As primeiras diferenciações entre os grupos das duas escolas ocorrem justamente, no local de estabelecimento e nos interesses que as impulsionaram a mudar de região. As professoras da Escola Jurupari mudaram-se para Rondônia, em busca de se estabelecerem comercialmente e com o intuito de trabalharem em serviços urbanos. As professoras e o professor da escola Mapinguari, por outro lado, migraram para a região em busca de terra e na exploração agrícola. Como se observa nos fragmentos abaixo:

Lucia: [...] eu vim da cidade Paranaíba, também do Paraná, em 1986 com meu marido. O que trouxe a gente pra cá foi aquele sonho de muitos, mesmo se igualando a muitas pessoas que vieram pra cá, em busca de novos horizontes e de melhores perspectivas de vida. [...] O primeiro trabalho nosso foi com sorveteria. [...].

Renato: Nós viemos de São Paulo, meu pai quando veio para cá pela primeira vez, ele recebeu a proposta de um tio, que tinha uma fazenda e convidou ele para fazer parte dessa fazenda, ele veio e gostou, foi em Cacoal na época em 79. Mudamos para Cacoal, moramos até novembro de 80, ainda em novembro de 80 viemos para

Rolim de Moura. Fomos estabelecidos na cidade enquanto meu pai ia para o sítio trabalhar na fazenda. O propósito maior foi a busca de terras e melhoras. Porque na capital em São Paulo mesmo, na época começou uma defasagem de empregos, daí meu pai, apesar de estar estabelecido no emprego ele queria buscar melhoria de vida. A família é grande somos em 08 irmãos, 05 mulheres e 03 homens, acho que o principal objetivo da nossa vinda pra cá foi porque meu pai buscava melhoria de vida para a família.

Carla: [...] vim porque passei no concurso, fiz concurso em 2004, passei, vim por acaso, tudo é novo pra mim, Rondônia só conhecia no mapa, nunca sonhava, achei que nunca ia vir pra esse lado. Vim de Cáceres no Mato Grosso, lá eu trabalhava, mas eu era interina, aqui vocês falam emergencial, como eu era interina, prestei concurso passei e hoje estou aqui. Vim com toda a minha família, todo mundo veio me acompanhando.

Todas as professoras e o professor participantes da investigação são filhas e filho de migrantes de outras regiões brasileiras. Conheceram o estado pelo olhar de outras pessoas. A interpretação do lugar da cultura fundamenta-se na nossa forma de entender o mundo, na nossa concepção de sociedade, nos nossos conceitos de cultura, na forma de compreender o outro, que são estabelecidos a partir das experiências de nossa vida cotidiana. Assim, essas/e docentes conheceram Rondônia pela interpretação de amigos e parentes. Essa compreensão baseava-se em idéias que retratavam o lugar de forma bastante depreciativa. Como revela a fala abaixo:

Mariana: Lá onde eu morava quando conseguíamos olhar canal de televisão, era na Globo, passou dizendo que aqui era um lugar muito ruim de morar, que quem vinha pra cá morria, se não morriam de malária os índios matavam, mas nós tínhamos conhecimento de outras pessoas que moravam aqui e escrevia para nós dizendo que aqui era bom. [...] Então eu aceitei o desafio de conhecer o novo, e não era nada do que eles falavam através da televisão, uma vez mesmo eu assisti mostrando fotos dos posteamentos tudo de madeira e aquela poeira, tiraram fotos para mostrar na televisão daquele poeirão, muita sujeira, eles pegaram as piores partes numa época ruim, para tirar foto e fazer propaganda lá. E não era nada do que eles mostravam.

Observa-se no discurso citado algumas formas representativas do estado de Rondônia que contribui na construção pessoal da imagem simbólica do lugar. As imagens, no caso da televisão e as informações veiculadas, ensinam aos sujeitos, de acordo com Kellner (2008), o que eles precisam saber, pensar, desejar, ensinam uma visão de valores, costumes, comportamentos e idéias aceitáveis ou não. Esses olhares são construídos ao longo da história de vida na relação com outras pessoas, em contato com os diversos materiais escritos, na participação em diversas instituições sociais (família, escola, igreja etc.) e, por conseguinte, no caso da escola, refletem significativamente na prática pedagógica.

Porém, mesmo diante dos olhares depreciativos expressos pela mídia e por outras pessoas, essa professora, optou em construir ela própria uma representação do lugar preferindo, como ela mesma enuncia, *aceitar o desafio de conhecer o novo*. Essa opinião também é compartilhada pelas/as demais docentes entrevistadas/o. Aceitar o novo pressupõe

romper com idéias pré-concebidas, respeitar seus limites, “desrespeitar” a minha maneira de pensar, transgredi-las quanto for necessário, distanciar-me de elementos culturais, estar aberta para entender tudo o que se relaciona ao *novo*, o espaço físico e geográfico, as pessoas inseridas, a maneira de se relacionar com o ambiente, enfim seu modo de vida.

No entanto, para os migrantes que trouxeram como herança valores, costumes e saberes culturais do lugar de onde vieram esse distanciamento das práticas culturais se torna um espaço de divergências e conflitos. Em relação ao grupo pesquisado, para algumas a aproximação com a realidade local aconteceu naturalmente, para outras o distanciamento com suas práticas culturais de origem ocorreu inconsciente e paulatinamente. Algumas procuraram manter a herança cultural do grupo social de origem, outras tentaram acrescentar aos saberes culturais de origem, os novos saberes a que estavam tendo acesso. Isso pode ser ilustrado pelas falas a seguir:

Mariana: [...] a gente não perdeu, por exemplo, eu não deixei de tomar o chimarrão, que lá todo mundo toma, de comer o churrasco, a dança gaúcha, agora não, mas eu ia a Cacoal no CTG¹⁸ tinha a dança gaúcha, aqui tem o CTG, mas não tem a dança gaúcha mesmo. Agora não vou mais. E nem acontece mais com tanta freqüência como antes.

Vanessa: Quando nós chegamos aqui a família do meu pai já morava aqui há muitos anos, então eles tinham um jeito assim principalmente a alimentação que era tudo diferente, nós chegamos com alimentação de um jeito, e aqui tivemos que entrar na deles, que era comer tartaruga, eles tinham o costume, e faziam a gente comer também, as danças que tinha lá em Guajará, a festa do Divino Espírito Santo, então tudo isso a gente não conhecia.

O referencial cultural das/o professoras/r constituíam-se das lembranças das práticas culturais vivenciadas e das novas práticas nas quais se inseriam. Mesmo procurando manter a tradição cultural, as práticas culturais não são mais as mesmas. Conforme explica Penna (1998, p. 98):

O migrante [...] ainda que retorne a terra natal, retorna com novas vivências. Desta forma, mesmo que possa reencontrar o modo de vida e as práticas culturais anteriores, eles não são mais os mesmos, ganhando nova significação na medida em que se confrontam com as novas experiências.

Percebi nas falas das professoras da escola Jurupari, ao perguntar sobre a cultura amazônica, dificuldade em aceitar, compreender e interpretar as práticas culturais regionais presentes no local onde moram, adotando algumas vezes uma postura pejorativa ao falar da temática, como ilustra o fragmento abaixo:

Amanda: Eu acho que é mais herança indígena mesmo. Eu acho que toda cultura até as lendas que a gente conhece, todas tem origem indígena, o boto, tem influência dos índios, a vitória régia, as lendas daqui da região Amazônica é mais da cultura indígena mesmo. A própria comida, a farinha, igual lá em Porto Velho,

¹⁸ Centro de Tradição Gaúcha.

aquela farinha grande, não sei se vocês já viram lá em Porto Velho a farinha d'água, **é uma bola (riso)**, e é completamente diferente, porque é bem voltado para as questões indígena mesmo. A gente vê as lendas lá do sul leva pra um lado, as lendas daqui do norte é mais a questão da consciência indígena, os ribeirinhos mesmo, o contato com o rio, com a água. As festas também. Aqui em Rolim, e as outras cidades próximas, eu acho que não é a característica da cultura da região Norte, até mesmo por causa da colonização, quem mora aqui é o pessoal que veio do sul, sudeste, centro-oeste, então a característica da cultura daqui é mais do sul do Brasil. Agora a cultura Amazônica mesmo a gente encontra mais de Porto Velho pra lá, pro norte, porque a gente vê até uma diferença na expressão física das pessoas, é mais puxada pro pessoal da região norte mesmo, que seriam os ribeirinhos, os descendentes indígenas. A gente vê aqui vai chegando a tarde a gente toma chimarrão, faz o nosso churrasco. Então a região de Rolim de Moura, no meu ponto de vista não tem uma cultura própria da região Norte, é bem enraizada a questão do sul mesmo, que foi o pessoal que veio pra morar aqui. (grifo meu)

A professora revela conhecer alguns aspectos da cultura regional, mas nega que ela esteja presente no lugar onde mora. Ela não se identifica com a cultura local, não reconhece que sua própria cultura, ou melhor, a cultura de origem, ganhou novas significações e representações na medida em que se confrontou com o novo contexto e com as novas experiências. Além disso, não reconhece outras culturas além daquelas provenientes dos povos migrantes principalmente do sul brasileiro. Nota-se ainda nessa fala, *aquela farinha grande, [...] a farinha d'água, é uma bola*, o olhar depreciativo sobre as peculiaridades amazônicas, esse olhar é compartilhado por outra professora do grupo, ao dizer que *a região sul é maravilhosa* (Lucia). Todas as docentes da escola Jurupari têm uma falsa idéia de que em Rolim de Moura não há a presença da cultura amazônica, acreditando que a cultura local tem origem exclusivamente do estado de origem de onde vieram.

Além disso, nesse mesmo grupo, a professora Amanda falou praticamente sozinha *da e sobre* a cultura amazônica, as outras colegas de trabalho, se limitavam a responder com monossílabos ou a confirmar a fala da colega com risos e gestos. Nos discursos produzidos por elas o conceito restrito de cultura restringiu-se a soma descritiva de costumes (HALL, 2006). Assim enumeraram alguns elementos da cultura amazônica, como as comidas, *castanha, açaí e cupuaçu*, e ainda lamentaram, em momentos de apresentações das crianças, *de não vestir uma menina, com a dança típica daqui*. (Lucia).

Em alguns momentos as próprias professoras da escola Jurupari admitiram não conhecer e/ou conhecer pouco sobre a cultura amazônica. É o caso, por exemplo, da professora Lucia, que ministrava Geografia e Artes, ao afirmar a falta de conhecimento sobre o assunto. Primeiro ela admite não conhecer, *eu não conheço mesmo*, mas em seguida retifica sua fala afirmando, *para ser bem sincera conheço muito pouco*. O desconhecimento sobre a cultura do lugar onde essas professoras estão inseridas e a despreocupação com o tema leva

esse grupo a priorizar na escola, em sala de aula, em seus conteúdos curriculares e na prática pedagógica, seus saberes culturais de origem, como revela uma das professoras. *Quando a gente vai falar de questões, principalmente de roupas, de comida o que te vem a mente primeiro, o gaúcho, que é mais típico, aparenta ser mais fácil, [...] a gente já tem esse sangue sulista, ainda por mais tempo que passe que a gente está aqui na região, esquece onde você está.* Essa colocação foi compartilhada pelas demais integrantes desse grupo de docentes com risadas, manifestações gestuais e monossílabos.

Essa maneira de pensar tem um efeito devastador na prática pedagógica, pois as crianças que estão inseridas no espaço amazônico encontram dificuldade de se reconhecerem, se identificarem com o lugar onde moram, como mostrou a análise dos dados das crianças da escola Jurupari. Além disso, os conhecimentos produzidos na escola não estabelecem uma relação com a vivência e as experiências de seu alunado, que são sujeitos amazônicos, visto que, seus saberes, de alguma maneira trazem características da cultura local. No grupo desta pesquisa, mesmo tendo pais que nasceram em outras regiões do Brasil, a maioria das crianças envolvidas na investigação são originárias de Rondônia e precisam conhecer as características culturais que identificam a comunidade regional, para que com isso se sintam parte dela.

Acredito que esse comportamento acontece devido ao amplo processo de colonização desorganizado que o estado de Rondônia tem sofrido nas últimas décadas. O projeto colonial considera a cultura regional como subcultura, se apropria da natureza e dos recursos naturais com fins exploratórios e imprime à sociedade um único e aceitável modelo cultural. Isso contribui para que a cultura da população que caracteriza a região Amazônica não seja reconhecida, valorizada, divulgada e vivida pelos demais grupos, principalmente pela população urbana.

Portanto, o olhar do colonizador é sempre aquele que dirige, domina, se apropria, desconstrói, nega a cultura do outro, com o intuito de perpetuar seus interesses e legitimar a superioridade de seus projetos, imprimindo na mente dos povos uma cultura que não é a sua própria. Nesse âmbito toda Amazônia, principalmente a rondoniense, tem sofrido com as ações desumanas e exploratórias, roubando não só suas matas, seus rios, seu povo, mas junto sua cultura que se representa através das práticas cotidianas do homem e da mulher cabocla, do/a seringueiro, dos povos indígenas, do/a pequeno/a camponês/a e do/a ribeirinho/a.

Por outro lado, as professoras e o professor da escola Mapinguari, apesar de afirmarem que em Rolim de Moura não há uma cultura definida, reconhecem a diversidade cultural e a presença de características da cultura regional no município. Ficou claro na fala das/o

professoras/r que esses saberes se apresentam com maior intensidade nas cidades ao norte do estado de Rondônia, como em Porto Velho e Guajará-Mirim, mas que podem ser observados também no município onde residem. Elas /e alegaram também que as diferenças culturais são mais acentuadas nas cidades interioranas do estado devido ao processo de colonização. Assim, o professor e uma das professoras da Escola Mapinguari avaliam que:

Mariana: [...] como a diversidade cultural aqui é grande, não tem uma cultura definida, aqui a maioria é da região sul, sudeste, centro-oeste e nordestino, mas só que nordeste tem menos, então parece que a cultura amazônica não está muito presente.

Renato: A gente sabe que aqui tem muitas diferenças culturais, desde os índios que já habitavam e rodeavam por aqui, até os estrangeiros que vieram na época da borracha. Nessa transição se estabeleceram, trouxeram famílias, muitos morreram nessa época também, outros ficaram, e dentro dessa cultura, todo tipo, de todos os lugares vieram gente pra cá. Então essa cultura ficou bastante mista, misturada, o Amazonas mesmo tem uma cultura mais amazônica, Porto Velho também parece que é um povo da região Norte menos misto, no interior a gente percebe muita mistura de raças e etnias. Até gente de outros países, então vejo que tem uma mistura muito grande de pessoas e de cultura diferentes.

Esse grupo de professoras além de reconhecer a existência da cultura regional em Rolim de Moura trabalha com o conceito mais amplo de cultura como modos de viver, de ser, de pensar e falar (BOSI, 2006). Observei isso quando pedi às docentes para falarem sobre a cultura amazônica. Recolhi duas falas que evidenciam essa idéia:

Vanessa: Eu vejo pelos parentes que eles têm uma fortaleza, uma confiança neles mesmos uma coisa que a gente não tem, por exemplo, na saúde, elas são assim, ali no sítio mesmo, se um passa mal, num instante elas entram na mata e elas chegam com os remédios. E você pode tomar o chá que melhora. De repente elas somem assim na mata, elas chegam com aquele monte de remédio, e sabem o nome, pra que serve, e esse conhecimento delas eu admiro muito. Conhecem as plantas, sabem como usar, pra que serve.

Mariana: A tapioca, o tacacá, que de repente eles fazem aquele negócio tão rápido assim, a maneira de fazer, de preparar. [...].

O grupo de professoras da escola Mapinguari compreende cultura diferente do grupo da escola Jurupari. Para elas/e cultura está no dia a dia do sujeito, é o jeito de viver, o que gosto de vestir, de comer, é como eu faço as coisas, por isso elas/e valorizam as coisas pequenas, as coisas simples do dia a dia, é algo inerente ao modo como o ser humano vive e se percebe no mundo, no seu cotidiano. Por isso esse grupo de professoras/r ao abordar, dentro e fora do espaço escolar as peculiaridades da região conseguem articular todos esses conhecimentos. Elas/e vêem características culturais em todas as situações e circunstâncias, no modo de se relacionar com o ambiente, no trato com a terra, na maneira de plantar de colher, de negociar. Esses saberes e essa forma de compreender a cultura refletem-se significativamente em suas práticas pedagógicas, pois ao discutirem os conteúdos, consciente ou inconscientemente, articulam e relacionam com os aspectos regionais, com as experiências e vivências, tanto

delas enquanto professoras/r, quanto dos/as alunos/as, ambos sujeitos históricos, possibilitando dessa maneira, uma visão ampla e contextualizada da temática discutida.

Os/as alunos/as da escola Mapinguari revelaram em suas falas, como observado anteriormente, transitar com desenvoltura e conhecimento entre as discussões e temáticas discutidas durante a investigação, da mesma forma que suas/eu professoras/r fizeram. Observei na fala do grupo das/o docentes e dos/as discentes dessa escola o sentimento de pertencimento ao lugar. Um exemplo disso refere-se à fala dos/as alunos/as quanto ao cuidado com a região, a preocupação com o desmatamento, a necessidade de preservar para que não acabe.

Entre os motivos que podem contribuir para a perpetuação do olhar de que em Rolim de Moura, não há a presença da cultura amazônica, observei na fala das professoras das duas escolas, ao perguntar-lhes sobre com quais materiais trabalhavam que abordam aspectos da cultura amazônica, a justificativa quanto à falta de materiais produzidos que abordam as peculiaridades da região amazônica rondoniense. Essa justificativa, embora seja aceitável, em termos reais, sugere certa passividade, comodidade e aceitabilidade ao modelo político ideológico que determinado grupo social e a educação vem perpetuando, o qual determina um único modelo de cultura e saberes culturais, considerado superior às demais; tudo o que fugir a esse padrão deve ser negado, silenciado, mutilado e excluído.

Assim, os dados levantados revelam que realmente são poucos materiais encontrados na escola que trazem informações acerca da região Amazônica e sobre o próprio Estado de Rondônia, principalmente na escola Mapinguari. Isso se confirma na fala das/o professoras/r, ao serem questionadas sobre a existência de materiais, na escola, que abordam a região Amazônica e suas especificidades:

Mariana: Tem sim, mas é muito difícil material para gente aqui, e a nossa biblioteca mesmo não tem quase nada E os livros didáticos não têm nada daqui, tem de São Paulo, Paraná, de todo lugar menos daqui, de todas as regiões. Da região Norte e do nosso Estado não tem nada.

A afirmação acima delineada é compartilhada pelas/o demais participantes da pesquisa e evidencia também que os temas abordados nos livros didáticos contribuem para reafirmar idéias estereotipadas, desvalorizando a região, acentuando o contato superficial com o local e o distanciamento com as problemáticas pertinentes à região. Uma das professoras ainda mencionou que os livros didáticos não são produzidos para a região, “*como é normal os livros didáticos infelizmente não saem da nossa região pra nossa região*” (Lúcia). Ao demonstrar certa conformidade no fato de não termos materiais produzidos que contemplem temáticas

regionais da Amazônia Rondoniense, a professora deixa subentendido que é persuadida a concordar com a situação.

Contudo, os livros didáticos e os materiais produzidos a que temos acesso e que abordam sobre Rondônia e até mesmo sobre a região Amazônica, não diferem muito dos demais livros didáticos produzidos nas demais localidades brasileiras, pois trazem os acontecimentos históricos sob a ótica do colonizador, como um feito heróico, de conquista e desenvolvimento. Além de descrições muitas vezes dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. Nesse sentido Santomé (2008, p. 169) salienta que:

Nos livros didáticos os fenômenos são nomeados como “atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar *seres primitivos* ou *bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. É muito difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como exploração e domínio, alusões a situações de escravidão e a ações de brutalidade, com as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios

Porém, durante a observação às bibliotecas das duas escolas e aos demais espaços escolares, constatei que existe um número considerável de materiais impressos, principalmente na escola Jurupari, que possui sala de leitura os quais poderiam ser usados para discutir a cultura Amazônica. Como as professoras dessa escola desconhecem as peculiaridades dessa cultura, não conseguem estabelecer relações entre os temas abordados nos materiais encontrados no espaço escolar com a realidade local e regional. Um exemplo desses materiais são os mais variados livros de literatura infantil e infanto-juvenil e a revista Ciências Hoje para Crianças que compõem o acervo tanto bibliotecário quanto da sala de leitura, totalizando, 22 do gênero científico, que tratam da Amazônia e de Rondônia, 07 revistas Ciências Hoje para Crianças e 47 literários, sendo 28 localizados na sala de leitura e 19 encontrados na biblioteca, totalizando 76 obras. Dentre os observados posso citar “O menino do rio doce” e “Os meninos morenos”, de Ziraldo, “Nós e os outros – histórias de diferentes culturas”, da coleção Para Gostar de Ler, Ciências Hoje para Crianças, com os temas de capa “Ritos de passagem”, “Especial Amazônia”, “Vai chover ou fazer sol – o jeito popular de prever o tempo”, “Histórias cabulosas que nossos avós contavam, tendo como organizadora Ivone de Moraes Kerber.

Em relação à escola Mapinguari, constatei um número menor tanto em relação aos materiais que abordavam sobre a cultura amazônica quanto aos recursos que poderiam ser usados para fomentar discussões com os saberes culturais amazônicos, totalizando 41 livros distribuídos entre os gêneros literário e os científicos. Dentre eles, elenco “Sumaúma – mãe

das árvores”, da autora Lynne Cherry, “O marido da mãe d’água”, de Câmara Cascudo, “O estatuto do homem”, do autor amazonense Thiago de Mello, “Cobra Norato de Raul Bopp” e “Histórias cabulosas que nossos avós contavam”, da organizadora rolimorense Ivone de Moraes Kerber, esse último citado pelos/as alunos/as das duas escolas durante a entrevista.

Encontrei também, nas duas escolas pesquisadas, vários livros sobre lendas e mitos dentre eles, alguns com as lendas citadas pelas crianças durante a entrevista, O Curupira, a Uiara, O Boto Cor de Rosa (todos esses não trazem o autor da obra), A Amazônia mitos e lendas (Daniele Kiiss). Especifiquei neste trabalho somente alguns exemplos de materiais (livros e revistas) que encontrei durante a observação às escolas. Muitos livros disponíveis no acervo da biblioteca da escola Jurupari encontram-se também na escola Mapinguari, visto que ambas recebem do Ministério da Educação, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vários livros literários.

Se a dificuldade se coloca pela falta de material, cabe questionar então: que quantidade seria considerada adequada, na perspectiva dessas docentes para que os/as estudantes tivessem acesso aos saberes amazônicos construídos? Posso inferir que o obstáculo estabelecido refere-se ao desconhecimento, a forma de traduzir a cultura local sob a sua ótica e a maneira de compreender os aspectos culturais centrados no âmbito individual e não como conhecimentos socialmente construídos. Neste caso, é necessário como afirma Nercolini (2005), desafiar, modificar, jogar por terra a pretensão de uma pureza cultural, e se colocar em contato com as outras pessoas, dialogar, aproximar, abordar o outro mesmo correndo o risco do conflito interpessoal e intrapessoal.

Diante da falta, da carência de materiais expressos pelas/o professoras/r, cabe outra pergunta: o que as/o educadoras/r das escolas Jurupari e Mapinguari abordam sobre a cultura amazônica quando trabalham com seus/uas alunos/as? Averigüei nos discursos produzidos durante as entrevistas que ambas as escolas levam para o contexto escolar algumas lendas, contos e mitos da região Norte.

Antonia: [...] quando a gente trabalha a gente leva os contos, as lendas, os mitos. Todo ano a gente faz a festa do folclore e acaba entrando a cultura da região norte e de outras regiões, eu penso que o momento que mais se trabalha, só que daí é de todas as regiões do Brasil. É nesse momento que é mais trabalhado a cultura. (Escola Jurupari)

Carla: Eu trabalho ensino religioso nesse bimestre como dia 22 foi folclore trabalhei as religiões dentro da região norte e os mitos. (Escola Jurupari)

Renato: [...] eu leio todos os dias para os alunos, e nas minhas leituras eu procuro levar livros que falam sobre contos, mitos e lendas. Às vezes eu levo também textos

que falam sobre a história de Rondônia, da Amazônia mesmo. [...] Apesar da falta de material aqui tem uma riqueza cultural muito grande. (Escola Mapinguari)

Apesar de trabalharem com a mesma temática observa-se nos discursos acima a diferença na maneira de tratar o assunto. Enquanto nas afirmações das professoras Antonia e Carla, da escola Jurupari a cultura regional parece ser vista como algo exótico e esporadicamente, o que explica a ausência desse conhecimento nos discursos dos/as alunos/as dessa escola, a fala do professor Renato da escola Mapinguari, evidencia a presença desses saberes com mais frequência nas práticas letradas no contexto escolar. No primeiro caso, o assunto é abordado no mês de agosto, na semana do folclore, ficando restrito a algumas lendas e mitos da região, no segundo a fala entusiasmada e com mais elementos confirma o trabalho desenvolvido na escola Mapinguari.

Posso afirmar, no caso do tratamento dado às questões regionais pelas docentes da escola Jurupari, que elas acabam valorizando e priorizando, como aponta Santomé (2008, p. 166) “[...] a cultura que conta com a aprovação das classes e dos grupos sociais com poder - e com sua aprovação”. Desse modo, as propostas pedagógicas tratam isolada e esporadicamente as questões culturais local e regional. Com isso a escola silencia as diversas situações sociais que são produzidas em torno de seu espaço. Cabe questionar então: Que identidade cultural o grupo de alunos/as dessas docentes estão construindo por intermédio das práticas escolares de letramento?

Enquanto as docentes da escola Jurupari que atuam nas demais áreas de ensino, não consideram nenhuma possibilidade de relação entre a cultura regional e as disciplinas ministradas por elas, como afirma a professora Antonia, *na matemática acaba sendo problemas, números e não tem o que trabalhar. Ciências também não*. As professoras da escola Mapinguari que atuam nas mesmas áreas, ao serem perguntadas sobre o que trabalhavam sobre essa temática, disseram:

Mariana: Eu trabalho com eles sobre tudo, a diversidade em tudo, da floresta, dos cuidados com o meio ambiente, do desmatamento, a Amazônia Legal, a Amazônia Internacional, tudo isso é mais através dos vídeos, e a pesquisa e leituras em livros que a gente tem. A nossa biblioteca mesmo não tem quase nada, como é difícil material para gente aqui, eu tenho alguns que eu gravei quando passava no Globo Repórter sobre a Amazônia, sobre a região, então dentre os materiais que eu tenho alguns livros que tem sobre o assunto. Só de Rondônia tenho pouca coisa, então trabalho sobre Rondônia e cultura quando discuto a Amazônia.

Vanessa: eu sempre trabalho com a matemática, como eu vivia na roça, com meu pai, eu digo a eles assim, na época que meu pai chegou aqui tinha roça, e ele fazia plantação de abacaxi, então ele enchia carrinho de abacaxi e vendia, não tinha nem um produto químico, e o que ele vendia na época dava para comer a semana inteira. Então eu pergunto a eles: e hoje? A mesma terra onde a goiaba era nativa, aquelas goiabas mais lindas, enchia a bacia, e vinha com goiaba, com jaca, vendia e dava

pra semana inteira, até chegar no sábado para retornamos com a mercadoria. Hoje eu digo a eles assim, a mesma terra, que nossos vizinhos, o pessoal da feira, se a terra não tiver adubada, não produz. Ai eu digo quanto por cento de adubo é usado. Então fica assim, uma comparação do que era antes que eu conheci, que vivi, para hoje. Na matemática eu procuro buscar no que passou pra hoje. Hoje a gente só come as coisas com produtos que faz mal a saúde, e caro, e antigamente não, até a boa vizinhança, ninguém matava um animal sem dividir com todo mundo, e hoje é tudo no dinheiro.

O discurso oral dessas professoras revela dados interessantes que podem nos ajudar a explicar o fato de seus/uas alunos/as apresentarem conhecimentos diversos sobre a cultura regional. O primeiro refere-se a articulação entre os saberes culturais regionais com as demais áreas do conhecimento. Quando perguntadas sobre quais saberes culturais amazônicos elas trabalhavam com seus/uas alunos/as foram elas que articularam, sem a minha interferência, o conceito de cultura pré-concebido por elas, ao conceito de cultura amazônica, bem como esses dois conceitos com os saberes das áreas em que elas atuam. Da mesma forma que essas/e docentes, seus/uas alunos/as adotaram o mesmo procedimento, como vimos anteriormente.

O fato de uma das professoras desse grupo ser formada em Geografia contribui para que as crianças, ao mesmo tempo tenham um olhar amplo e contextualizado dos assuntos discutidos sobre a região Amazônia. Verifiquei que a professora demonstrou apropriação e segurança quando abordou conhecimento sobre a região. Ou seja, ela conhece o conteúdo que se dispõe a ensinar. Da mesma forma, como vimos anteriormente, uma das professoras da escola Jurupari expondo, que o fato de não conhecerem sobre os aspectos culturais da região as leva a não discutirem a temática em sala, conhecer o objeto de ensino é um fator determinante na atuação de toda/o educadora/r. Diferente da professora formada em Geografia, que estudou sobre a temática na graduação, [...] *quando eu fiz graduação, eu vi muito sobre a Amazônia e sobre cultura [...]*, as/o demais professoras/r das duas escolas denunciaram o fato de não terem tido acesso a esses saberes durante o curso de Pedagogia, como explicita a fala de uma delas, [...] *o professor de Metodologia do Ensino de História e Geografia, [...] tirou uma aula pra falar sobre Rondônia*. O ensino superior também aborda as questões culturais local e regional de maneira bem superficial, no qual o assunto é tratado como *souvenir*, quer dizer, com uma presença quantitativa pouco importante. A própria Universidade Federal de Rondônia, distancia-se, na prática, da realidade que a circunda.

Nesse sentido, as situações didáticas, as práticas comunicativas dentro do contexto educacional escolar contribuem, conforme destaca Santomé (2008), para que as culturas e/ou vozes de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder, sejam

silenciadas, negadas e deformadas. No caso do contexto amazônico, as culturas indígenas, caboclas, seringueiras, camponesas e ribeirinhas.

Acredito que o tempo de atuação, de trabalho conjunto, no mesmo grupo, com a mesma série também corresponde a um dos fatores contribuintes para entender o trabalho desenvolvido no contexto escolar. As/o professoras/o das duas escolas tem histórias distintas de convivência no espaço escolar. O grupo de discentes da escola Mapinguari, com exceção do professor Renato, trabalha há muito tempo na educação, na mesma escola e com a mesma série. Essa convivência contribuiu para que elas construíssem uma relação de parceria. O trabalho docente deixa de ser individual para ser compartilhado, dividido e discutido. O exercício da profissão, a formação e a parceria possibilitam como diz Freire (2003), à medida que as educadoras e o educador ampliam seus conhecimentos, aperfeiçoar o seu fazer, aprender mais e ensinar melhor. Existe uma postura de cumplicidade entre elas/e em relação ao trabalho que desenvolvem em sala de aula. O fragmento abaixo ilustra minha afirmação:

Renato: [...] a Mariana mesmo costuma gravar algumas reportagens do Globo Repórter, a gente troca materiais, a Mariana já me arrumou materiais que fala sobre a questão cultural para eu trabalhar com eles. A gente faz debate em sala sobre os conteúdos. A Mariana faz muito isso com eles.

Vanessa: O Renato trabalhou a água, a música o Planeta água. [...].

Constatei a influência dessas professoras na prática do professor. Como ele tem pouco tempo de atuação, e as duas tendo mais experiência profissional, acabaram tornando-se referência no trabalho dele. Isso se evidencia na prática de ler todos os dias para os/alunos/as. A professora Vanessa utiliza-se dessa estratégia para incentivar e despertar o gosto pela leitura nas crianças. Quando perguntamos como ela adquiriu esse hábito, ela respondeu *que foi participando do Programa¹⁹ de Formação de Professores Alfabetizadores*. Por conseguinte, o professor Renato, que atua com Língua Portuguesa, emprega o mesmo procedimento, segundo ele, aprendido com a professora. Outra proposta, caracterizada como sugestão da professora acima, também aprendida no mesmo curso de formação, é o uso de um diário, que cada dia é levado para registrar em casa os acontecimentos da vida escolar. Esses foram alguns exemplos que pude retirar das entrevistas realizadas.

Além do tempo de atuação na educação e de trabalho juntos, acredito que o tempo de trabalho na mesma instituição e com a mesma série possibilitou as professoras Mariana e Vanessa conhecerem a comunidade escolar a identificarem suas características, o perfil de seus/uas alunos/as e seu contexto cultural. Observei na forma como falavam de suas

¹⁹ Programa elaborado pelo Ministério da Educação e desenvolvido de 2001 a 2004 em parceria com a Universidade Federal de Rondônia e a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

experiências pessoais e profissionais um envolvimento e comprometimento com o exercício docente e com seus/as discentes. Há nesse caso um vínculo estabelecido tanto com as pessoas que formam essa comunidade, quanto com o lugar em que atuam profissionalmente.

Diferente da realidade acima mencionada, o discurso oral das professoras da escola Jurupari em nenhum momento demonstrou um trabalho integrado e articulado entre elas. Pelo contrário, ao falarem das propostas didáticas, uma delas comentou *vou responder por mim*. (Lucia). Posso inferir que ela tem certo receio de falar da prática de trabalho da colega, pois pode falar algo que não aconteça de fato. Ou seja, o pouco tempo de convívio entre elas, devido ao período de atuação na docência, ainda não havia possibilitado o estreitamento das relações e da parceria profissional. Nesse caso o vínculo estabelecido com os/as alunos/as também se torna mais distante, ficando mais difícil conhecer a realidade em que atuam.

Pode-se observar em vários pontos enfatizados pelos dois grupos de professoras/r que as dificuldades encontradas e as limitações são inúmeras. Porém ao perguntar quais atividades elas propunham que envolviam a questão cultural amazônica, ambos os grupos elencaram algumas propostas. Como elas/e próprias/o destacam:

Amanda: [...] apresentações de trabalhos, debates em sala, pra eles contarem histórias, roda de conversa, peço a eles para escrever o que entenderam do assunto.

Carla: [...] músicas [...].

Antonia: [...] a discussão de um texto, pesquisas.

Renato: eu na leitura compartilhada li o livro da professora Ivone, eles gostaram muito e sabem que foi feito por alguém daqui, sabe que foi feito com histórias contadas de pais, avós, de pessoas daqui que conta histórias de outros lugares. Música, gosto muito de trabalhar música com eles. Eles gostam muito de participar cantando, recitando poesias. Escrita de músicas e outras produções escritas.

Mariana: Além disso, os demais trabalhos desenvolvidos em sala, as apresentações, os textos lidos e comentados, tipo debate, seminários, pesquisa nos livros, pesquisa na internet, da região norte, do Brasil e de Rondônia repete o que tem na região norte, o Sítio de Nazaré, o Boi-Bumbá.

Vanessa: Eu, por exemplo, estou lendo um livro, todo dia leio pra eles. Leio lendas, mitos, contos, histórias. Às vezes fala da região, às vezes não.

Os dois grupos de professoras/o propõem as mesmas situações didáticas, *leituras, discussões de textos, músicas, debates, seminários, pesquisas, produções escrita*, porém ressaltam que, as crianças da escola Jurupari não se lembraram de nenhuma situação de ensino organizada por suas professoras. Por outro lado, as crianças da escola Mapinguari foram enfáticas em enumerar tanto os assuntos culturais discutidos *por* e *com* suas professoras quanto as propostas didáticas vivenciadas. Essas propostas são algumas das práticas de letramento vivenciadas em sala de aula. A leitura por si só, não é suficiente para formar sujeitos letrados, situados culturalmente, enraizados na cultura regional e local,

transformadores do contexto onde estão inseridos, como destaca Amaral (2001). Não basta ler literalmente um texto, não é suficiente repetir o que a/o professora/o expõe, é necessário ler a realidade, o espaço, o mundo, argumentar, se posicionar, questionar as diversas situações que o contexto social impõe. Práticas letradas nessa perspectiva requerem uma compreensão ativa e crítica da significação da linguagem escrita e/ou da linguagem falada. Nesse sentido McLaren e Giroux (2000, p. 35) afirmam que:

Como uma prática humana social e culturalmente organizada, a linguagem nunca age por conta própria, mas sempre em conjunção com os leitores, suas localizações sociais, suas histórias e suas necessidades e seus desejos subjetivos. Apenas quando formos capazes de nomear nossas experiências – dando voz a nosso próprio mundo e afirmando-nos como agentes sociais ativos com vontade e propósito – poderemos começar a transformar o sentido daquelas experiências por meio do exame crítico de suposições sobre as quais tais experiências são construídas.

O fato dos/as dos alunos/as da escola Jurupari não citarem as práticas letradas vivenciadas por eles/as na escola, não quer dizer que elas não acontecem. Observei nas falas e ao observar o contexto escolar, o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a leitura, embora de forma mais geral, menos engajada no cotidiano das crianças. Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido na sala de leitura. Neste contexto os/as alunos/as participam de projetos de leitura desenvolvidos pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental em parceria com a professora atuante da sala de leitura. Esses projetos configuram-se de diversas formas, sendo estudados durante o desenvolvimento do mesmo autores/as brasileiros/as, gêneros textuais (contos, lendas, poesias etc.), temas mais amplos, mais genéricos e menos contextualizados na realidade local. As atividades mais recorrentes nesse espaço referem-se à leitura das obras ao qual o projeto estiver relacionado, a dramatizações, a recitais, a discussão sobre o tema discutido, entre outras situações.

No entanto, acredito como já mencionei anteriormente, que as práticas de leitura não têm muita sintonia com a cultura amazônica. Dessa forma, o trabalho pedagógico dificulta a inserção do diálogo entre os saberes das crianças e os saberes ensinados pela escola. Sob essa ótica, o letramento pode ser uma arma de luta para conhecer, entender e interpretar uma cultura, mas pode também servir para negar, anular, silenciar e estigmatizar os saberes culturais considerados inferiores pela classe dominante, e isso tem acontecido com a cultura amazônica no estado de Rondônia.

5 - CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Embora o tema letramento e as questões culturais tenham sido objetos de estudo bastante abordados nas últimas décadas, aproximar estas duas temáticas e abordá-las considerando a realidade local e sua inserção no âmbito das práticas escolares, significou agregar questões novas à pesquisa no campo educacional.

Considerando estas questões procurei investigar quais práticas letradas vivenciadas pelos/as alunos/as do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas estaduais contribuem para a apropriação cognitiva da cultura amazônica. Busquei conhecer quais saberes culturais amazônicos esses/as alunos/as e suas/eu professoras/r revelam saber. Para isso privilegiei as discussões com alunas e alunos e com professoras e professor a partir da técnica de entrevistas coletivas. Utilizei ainda, o procedimento de escrita de uma carta, na obtenção de dados junto às crianças participantes da pesquisa. Procurei averiguar também quais materiais (livros, revistas, enciclopédias etc.) encontrados no espaço escolar (biblioteca e sala de leitura) abordavam a presença ou não de aspectos da cultura regional.

Ao proceder a análise de todos esses instrumentos e considerar os diálogos estabelecidos durante as entrevistas coletivas, posso afirmar que a cultura amazônica está presente nas práticas de letramento no contexto escolar, porém alguns fatores contribuem para que esses conhecimentos se manifestem de forma distinta entre os grupos das duas escolas investigadas. Destacarei alguns desses fatores, considerando sua importância para o presente trabalho.

As crianças revelaram conhecer alguns elementos constitutivos da cultura regional. Suas respostas focaram desde a simples descrição de algumas características culturais amazônicas até o modo de viver e entender o mundo. Por exemplo, algumas crianças se limitavam a descrever lendas, mitos, comidas típicas, remédios caseiros; outras acrescentaram às suas descrições elementos que caracterizavam a origem e a utilidade desses conhecimentos; outras ainda demonstraram preocupação com o lugar onde moram, conforme ficou evidente na primeira parte do capítulo quatro.

No entanto, a cultura amazônica abrange além dos aspectos mencionados anteriormente também as práticas cotidianas sociais, como pescar, plantar, fazer farinha, a organização dos grupos sociais: como homens e mulheres amazônidas encontram soluções para a falta de chuva, como se relacionam com a natureza e o ambiente, que costumes sociais adotam em decorrência ao clima da região Amazônica, como interpretam esse espaço dentre tantas outras peculiaridades. Como delineado na parte teórica, os autores destacam ao estudarem sobre a cultura, os sentidos e representações que podem gerar exclusão, opressão, negação e silenciamento, preocupação que não esteve presente durante as entrevistas, tanto com os/as alunos/as quanto entre as/o professoras/r. Isso se reflete profundamente na aquisição de conhecimentos pelas crianças, pois dependendo das relações estabelecidas por suas/eus professoras/es constroem-se imagens estigmatizadoras, preconceituosas e deturpadas relativas às questões da cultura local.

Com relação aos saberes adquiridos, as diversas situações de acesso a cultura e às práticas de leitura, escrita e oralidade dentro e fora da escola contribuíram para que os/as alunos/as se apropriassem dos conhecimentos culturais amazônicos. No contexto escolar essas situações foram determinadas pela maneira que foram conduzidas e pelo tipo de relações estabelecidas com as experiências desses/as estudantes e com a realidade local. Nesse sentido, as propostas letradas que mais contribuíram para a aquisição de conhecimentos sobre a cultura amazônica, com a construção da identidade local e com a aquisição do sentimento de pertencimento foram as que articularam a temática abordada ao contexto amazônico e às experiências dos/as alunos/as.

Na verdade, ao olhar atentamente para os aspectos apresentados pelos/as estudantes observei que as discussões que faziam em relação aos saberes culturais regional e local, eram resultados também de situações vivenciadas fora do contexto escolar. Nesse sentido, o acesso a diferentes materiais e a práticas sociais nos mais variados contextos forneceram informações para que esses sujeitos construíssem seus conhecimentos sobre a cultura amazônica. Neste caso, a escola é somente um dos contextos sociais (MARCUSCHI, 2007) em que as práticas comunicativas estão presentes. Cabe então a essa agência de letramento, a partir das experiências e saberes dos/as alunos/as, articular a realidade local com os temas abordados na escola, ampliando desse modo, seu conhecimento sobre as peculiaridades do lugar onde moram.

Em relação às professoras e ao professor observei que o grupo é bastante heterogêneo no que diz respeito à concepção de cultura e à ideologia. Além do mais, algumas revelaram

pouco conhecer sobre os aspectos culturais amazônicos, demonstrando opiniões genéricas e visão geral do tema. As/o que tiveram experiências culturais em contato com a terra, com o modo de viver camponês, com outros grupos em que as características culturais amazônicas estavam presentes, manifestaram respostas mais fundamentadas no modo de viver e de entender a cultura local.

Neste aspecto, sendo todas/o docentes migrantes, o referencial cultural de origem, em algumas, mostrou-se muito forte, influenciando na maneira de abordarem a temática em questão no contexto da sala de aula, contribuindo em determinados casos, para o não reconhecimento de uma cultura que não fosse a delas, criando-se uma imagem culturalmente centrada no indivíduo, e não construída socialmente pelos diversos grupos sociais. Além disso, pelo fato de reconhecerem somente a cultura do homem e da mulher migrante, produziu-se neste contexto uma idéia de que em Rolim de Moura a cultura amazônica não está presente. Na verdade os aspectos culturais do município revelam grande influência dos povos migrantes, mas isso não significa ausência da cultura regional.

Ao assumir o papel de educadoras, os saberes docentes constituem-se da visão de mundo, de sociedade, de educação, de cultura e são refletidos em sala de aula pela prática pedagógica. Isto não está claro para o grupo pesquisado, pois em alguns casos, a cultura amazônica é deliberadamente tratada esporadicamente e de forma trivial. Um dos motivos para esta postura parece ser o desconhecimento de aspectos mais amplos e profundos da cultura regional por parte de algumas entrevistadas, o que evidencia práticas comuns no universo escolar desta região. Desconhecendo as características culturais do local onde estão inseridas, optaram por tratar o tema superficialmente e reforçarem valores e conhecimentos de suas culturas de origem. Para o contexto amazônico rondoniense esse procedimento contribui somente para silenciar, cada vez mais, os saberes culturais produzidos pelo homem e pela mulher que representam a cultura amazônica. Esta falta de inserção consciente na realidade local conduz o grupo de professoras/r a não reconhecerem as características dessa realidade nos materiais encontrados na escola, levando-as à expectativa de que os elementos culturais deveriam estar prévia e claramente descritos nos livros.

Outro importante fator é a inserção dos saberes culturais locais nas práticas letradas realizadas no contexto escolar. Em geral as respostas das/o professoras/r apontaram situações muito vivenciadas em sala de aula, como por exemplo, debates, seminários, leitura de texto pelos/as alunos/as, produções escritas etc. No entanto, nem sempre, essas e outras propostas contribuem para a construção de um olhar culturalmente orientado. Para tanto, é preciso

pensar em quais práticas de letramento colocam o sujeito numa perspectiva crítica; quais práticas produzem cidadãos socialmente conscientes e engajados nos problemas locais e como as práticas de leitura, escrita e oralidade podem ser direcionadas para a formação desses sujeitos, e quais práticas possibilitam conhecer a comunidade, os/as discentes e suas características culturais.

Assim a análise dos dados como um todo demonstra que um trabalho centrado na coletividade contribui para que interpretações sejam questionadas, dúvidas compartilhadas, transgressões sejam feitas, enfrentamentos aconteçam, interrogações e conflitos ocorram, limites sejam rompidos, barreiras derrubadas e olhares desnudados. São necessárias todas essas ações e tantas outras para que a pretensão de uma pureza cultural seja desafiada e modificada, dando lugar à compreensão das convivências entre diversas culturas, no caso em questão, a cultura amazônica e as culturas dos migrantes.

Tendo tratado de alguns fatores que acredito serem reveladores dos saberes culturais amazônicos dos/as educandos e das/o educadoras/r do 5º ano do ensino fundamental, gostaria de propor agora algumas questões que podem contribuir na ampliação desse conhecimento dentro e fora do espaço escolar.

Primeiramente é necessário promover uma autoconsciência da própria identidade cultural, ou seja, refletir sobre a própria identidade cultural de educador e de educadora, de maneira que se possa descrevê-la, destacando como tem sido construída, que referentes tem privilegiado e por meio de que caminhos.

Outra questão importante é conhecer sobre os aspectos que compõem a cultura amazônica. Para isso é importante desarmar, de acordo com Nercolini (2007), o olhar, distanciar-se de sua cultura, abordar o outro, aproximar-se, deixar-se tocar pelo desconhecimento, de modo que não sufoque a própria cultura e não faça desaparecer a cultura do outro.

No que se refere às práticas letradas, os eventos e as práticas de letramento no âmbito escolar devem promover reflexões sobre a própria identidade cultural do sujeito. Ao promover essa reflexão contribui-se na apropriação e construção dessa identidade local. Dessa forma o trabalho com a leitura deve atrelar-se ao cotidiano dos/as alunos/as, ao local onde moram, a realidade vivenciadas e aos conflitos enfrentados.

Uma instituição escolar que atua nessa direção precisa, como aponta Santomé (2008), planejar situações nas quais os/as estudantes necessitem tomar decisões, solicitar a

colaboração de seus colegas, debater, criticar, opinar e defender seus pontos de vista. Devem envolver-se em situações reflexivas sobre os aspectos da sociedade da qual fazem parte. Da mesma forma as/os docentes devem adotar uma postura crítica diante dos textos, do espaço, das imagens e significados representados e questionar as diversas situações que o contexto social lhes impõe.

Outro fator importante é o estudo e a discussão das questões culturais dentro do espaço escolar. É preciso desenvolver projetos, promover palestras, debates, fomentando momentos dentro da escola com o intuito de conhecer, resgatar e valorizar a cultura regional. E a partir disso rever a forma como as questões culturais são abordadas no currículo, tomando o cuidado para não enfaixá-la e muito menos cristalizá-la.

Muitas questões nesse fazer ficaram de fora, e certamente, pedem outras pesquisas, outros estudos, outros tempos e aprendizagens sobre a cultura amazônica e de sua inserção nas práticas de leitura, escrita e oralidade da vida cotidiana e da vida escolar. Porém, é fundamental destacar que o desenvolvimento deste trabalho mostrou-me que as práticas letradas podem contribuir na apropriação da cultura amazônica, principalmente em contextos em que ela está pouco presente, no caso em questão, em Rolim de Moura. Estudar esta temática significou um mergulho prazeroso em águas que envolvem, embalam, carregam e permitem renovar forças, renascer na confiança de que a escola tem um importante papel na formação de sujeitos que se orgulhem de fazer parte dessa região do país, sem, no entanto, ignorar os inúmeros desafios a serem enfrentados para melhorar as condições de vida do nosso povo.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 75-98

ARAÚJO, S. M. S. Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>. 2004> Acesso em: 17 dez. 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIZZOCCHI, A. L. Os discursos sociais e a conceituação de cultura a partir dos conceitos de função pragmática e função hedônica. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/09.htm>> Acesso: 05 nov. 2008.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOPP, R. **Cobra Norato e outros poemas**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BOWMAN, A. K. e WOOLF, G. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BROWDER, J. O. e GODFREY, B. J. **Cidades da Floresta**: urbanização, desenvolvimento e globalização na Amazônia Brasileira. Tradução Gisele V. Goldstein. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

CANDAU, V. M. Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-38.

CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CASCUDO, L. da C. **O marido da mãe d'água**. São Paulo: Global, 2001

CAVALCANTI, M. L. V. de C.: O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Vol. VI (suplemento), 1019-1046, setembro 2000.

CAVALCANTE, L. I. P. & WEIGEL, V. A. C. de M. **Educação na Amazônia**: Oportunidades e Desafios. Disponível em: <www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/sti/publicacoes> Acesso em: 08 abr. 2007.

CHERRY, L. **Sumaúma, mãe das árvores**: uma história da Floresta Amazônica. 4 ed. São Paulo: FTD, 1994.

CHISTÉ, B. e FERNANDES, M. F. B. **Por uma aprendizagem significativa**: a produção de texto na alfabetização. 81 f. Monografia (Especialização). *Campus* de Rolim de Moura: Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, 2004.

CIÊNCIAS HOJE DAS CRIANÇAS. **Especial Amazônia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Ciências Hoje, ano 20, n 179, maio, 2007.

DIAS, G.; PASSOS, E. R. dos e BRUNHILDE, I. **Nós e outros de diferentes culturas**. São Paulo: Ática, 2001.

ESPÍNDOLA, A. L. **Entre o singular e o plural: relação com o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2003.

FARIAS, V. **Saga da Amazônia**. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br/musicos/vital.farias/letras/saga_da_amazonia.htm> Acesso em: 10 ago. 2007.

FELDMAM, C. F. Metalinguagem oral. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY A. **A psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Nova Escola**. São Paulo, n 162, p. 27–30, maio, 2003.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. São Paulo: Paz e terra, 2003.

GADOTTI, M. Alfabetização e Letramento tem o mesmo significado? **Revista Pedagógica Pátio**. Porto Alegre: Artmed, v. IX, n 34, p.48-49, maio/jul, 2005.

GALVÃO, A. M. O. e BATISTA, A. A. G. Oralidade e Escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade. In: PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOODY, J. & WATT, **As conseqüências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 95-112

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n° 2, p. 17-46, jul./dez., 1997.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HAVELOCK, E. A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da população 2007.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/RO.pdf>> Acesso em: ago. 2008.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Desempenho em leitura na 4ª série inverte tendência de queda.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news2004_08.htm> Acesso: fev. 2009.

KERBER, I. de M. **Histórias cabulosas que nossos avós contavam.** Rolim de Moura: Design Gráfica, 2005.

KELLENR, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 132-158.

KIISS, D. **Amazônia mitos e lendas.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento.** Uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacionista. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 2002. p. 267-302

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: Perspectivas lingüísticas** Campinas/SP: Mercado das letras, 2005. p. 173-204.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências sociais. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2003. p.54-76

LAROCCA, P. & SAVELI, E. de L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as praticas pedagógicas.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 185-222

LEITE, S. A. da S. Alfabetização e letramento: notas sobre o processo de alfabetização escolar In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as praticas pedagógicas.** Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 21-46.

LIMA, F. R. e VELOSO, O. G. **O Espaço da Sociedade Rondoniense.** Noções do meio natural ao meio geográfico. Porto Velho: Gráfica e Editora LTDA., 2002.

LOPES, J. M.. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. **Revista Metamorfoses**. Publicação da Cátedra Jorge de Sena. Lisboa/Rio: Ed. Cosmos/UFRJ (2): 157-168, 2001.

LOUREIRO, J. de P. **Cultura Amazônica**: Uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MACEDO, D. O multiculturalismo para além do jugo do positivismo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 4, n.1, p. 101-114, Jan/Jun 2004.

MCLAREN, P. e GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 25-50.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATÊNCIO, M. de L. M.. **Leitura, produção de textos e a Escola**: Reflexões sobre o processo e letramento. Campinas/SP: Mercado das letras, 2002.

MEDEIROS, E. L. de. **A história da evolução sócio-política de Rondônia**. Porto Velho: Rondofoms Editora, 2004.

MELLO, L. G. **Antropologia Cultural**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MELLO, T. **O estatuto do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Amazonas, pátria da água**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HATOUM, M. **Órfãos do eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MOREIRA, A. F. B. e V. CANDAU. **Indagações sobre currículo**. Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NERCOLINI, M. J. **A questão da tradução cultural**. Disponível em: portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/9FCF1CA1843F4FCE03257042004E51C8?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Ponto+de+vista> Acesso em: 06 out. 2007.

NUCCI, E. P. de. Alfabetizar... Um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as praticas pedagógicas. Campinas, SP: Komed: Arte Escrita, 2005. p. 47-74

OLIVEIRA, O. A. de. **Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. Porto Velho: Dinâmica Editora e Distribuidora LTDA, 2007.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997. p. 117-120.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1998. p. 89-112

PRATT, M. L. **Os olhos do império**. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

RIOS, D. R. **Mini dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 1999.

SAID, E. W. **Reflexões sobre o Exílio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinariedade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 159-177.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25, 05-17, jan /fev /mar /Abr, 2003.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. Pág. 89-114.

SODRÉ, M. Cultura, diversidade e educação. In: TRINDADE, A. L. da. **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. King's College, Londres, outubro de 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>> Acesso em: set. 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006

THOMAS, R. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

WAGLEY, C. **Uma comunidade Amazônica**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo. **Contrapontos**. v. 2, n 4, p. 43-51, jan/abr, 2002.

ZIRALDO. **Menino do rio doce**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO I – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA COM AS PROFESSORAS E O PROFESSOR

I Encontro

Conversa com as professoras e o professor: O assunto central da nossa entrevista é sobre letramento e a cultura amazônica. Os estudos têm revelado que o letramento tem um grande papel no processo da difusão cultural. Nesse sentido a minha pesquisa busca compreender qual a relação das professoras com os conhecimentos culturais da região amazônica, as práticas de leitura e escrita e que sentido elas dão a esses saberes dentro da sala de aula, da escola e em seu cotidiano.

Objetivo geral da entrevista: Compreender qual a relação das professoras com os conhecimentos culturais da região amazônica e de que forma elas visualizam a presença dessa cultura na prática pedagógica.

Perguntas para as professoras e para o professor

1. Falem um pouco de vocês, o que as/o levou a vir para Rondônia?
2. O que vocês sabiam sobre a região quando vieram para cá?
3. E hoje, o que vocês sabem sobre a cultura da região Amazônica?
4. Que materiais são utilizados no trabalho de ensino da leitura e da escrita?
5. Quais desses materiais abordam aspectos da cultura amazônica ou da cultura local? (pedir às professoras que levem para a entrevista os materiais que elas usam em sala que abordam sobre a cultura regional)
6. Como a cultura regional é contemplada no currículo escolar?
7. Que tipo de experiência cultural os alunos e as alunas têm vivido dentro da escola?

II Encontro

Conversa com as professoras e o professor: No encontro passado nós falamos um pouco sobre a cultura, vocês falaram de onde vocês vieram, de qual estado e município antes de vir para Rondônia, qual era a impressão que vocês tinham antes de vir, o que aconteceu quando vocês chegaram, fizemos uma relação da questão desses saberes culturais com a escola, o que vocês trabalham, quais materiais vocês utilizam. Então no primeiro momento nós centramos a atenção na cultura, agora nós conversaremos sobre a questão do letramento, porque a pesquisa discute sobre letramento e cultura. Então para começar eu gostaria que vocês falassem um pouco sobre o que vocês compreendem desse assunto, o letramento, se vocês já ouviram, o que vocês compreendem sobre isso.

Objetivo geral da entrevista: Compreender o que as professoras e o professor compreendem sobre letramento e qual a relação das professoras com os conhecimentos culturais da região amazônica, as práticas de leitura e escrita e que sentido elas dão a esses saberes dentro da sala de aula, da escola e em seu cotidiano.

1. Muitos pesquisadores e pesquisadoras têm discutido sobre letramento, vocês poderiam dizer o que compreendem sobre esse assunto?
2. Existe alguma relação entre o currículo escolar e a cultura regional?
3. Que situações a escola promove que estimula os alunos e as alunas a falarem, a se expressarem oralmente?
4. Que condições (práticas de leitura, escrita) vocês criam para que os alunos e alunas tenham acesso à cultura regional?
5. E as vivências e os saberes dos alunos e das alunas, estão relacionados com o currículo escolar? De que forma?
6. Que papel tem o letramento na formação dos sujeitos e na construção da cultura?

APÊNDICE B

INSTRUMENTO II - ENTREVISTA COM OS ALUNOS E ALUNAS

- **Objetivo geral da entrevista:** Descobrir quais saberes culturais locais a fala/discurso dos alunos revelam e de que forma eles têm acesso a esses conhecimentos.
- Apresentar-me e falar da pesquisa que estou desenvolvendo, meus objetivos e a importância do grupo para o enriquecimento do trabalho.
- Solicitar que falem um pouco deles e da família (nome completo, idade, onde nasceu, de qual cidade/estado vieram os pais)
- Fazer a leitura ou ouvir uma música (Saga da Amazônia), com o objetivo de auxiliar o início da conversa. Perguntar o que lembra a música, a letra, a melodia. De que região a música está falando, o que tem a ver a região amazônica com a região onde moramos? O que mais que vocês sabem sobre a região Amazônica?
- Levar diferentes materiais que abordam a temática em questão, como por exemplo: folders, livros de literatura, revistas, panfletos, jornais etc.
- Durante a visualização dos materiais fazer as seguintes perguntas:

Perguntas norteadoras pré-estruturadas

- Fale um pouco de você e de sua família (nome completo, idade, onde nasceu, de qual cidade/estado vieram os pais)
- O que você faz quando não está na escola?
- O que mais que vocês sabem sobre a cultura da região Amazônica? Pontuar alguns dos aspectos culturais: brincadeiras e jogos; culinária; lendas e mitos; aspectos históricos; linguagem (forma de falar, palavras comum à região); danças e músicas; brinquedos; remédios caseiros
- Como você aprendeu sobre isso?
- Seus pais costumam contar histórias que abordam aspectos da região amazônica?
- Você costuma participar de alguma festa ou evento cultural? Onde, quais e com quem?
- Quais materiais você conhece que trata desse assunto que estamos conversando? Onde você teve acesso a eles?
- Finalizando: Perguntar: alguém tem algo que gostaria de dizer ou contar o que sabe e que não foi dito ainda?

CARTA DOS ALUNOS E DAS ALUNAS A UM PARENTE OU AMIGO/A DISTANTE

Objetivo geral da proposta: descobrir que saberes da cultura amazônica as crianças fazem referência ao escreverem a um parente ou amigo distante.

Consiga da atividade: O que vocês diriam sobre a região e a cultura amazônica a um parente ou a um amigo que mora em outro estado ou outro país? Então a proposta de hoje é a escrita de uma carta na qual vocês poderão escrever sobre este assunto.

ANEXO A

SAGA DA AMAZÔNIA

(Vital Farias)

Era uma vez na Amazônia a mais bonita
floresta
mata verde, céu azul, a mais imensa
floresta
no fundo d'água as Iaras, caboclo lendas e
mágoas
e os rios puxando as águas.

Papagaios, periquitos, cuidavam de suas
cores
os peixes singrando os rios, curumins
cheios de amores
sorria o jurupari, uirapuru, seu porvir
era: fauna, flora, frutos e flores

Toda mata tem caipora para a mata vigiar
veio caipora de fora para a mata definhar e
trouxe dragão-de-ferro, prá comer muita
madeira
e trouxe em estilo gigante, prá acabar com
a capoeira

Fizeram logo o projeto sem ninguém
testemunhar
prá o dragão cortar madeira e toda mata
derrubar:
se a floresta meu amigo, tivesse pé prá
andar
eu garanto, meu amigo, com o perigo não
tinha ficado lá

O que se corta em segundos gasta tempo
prá vingar
e o fruto que dá no cacho prá gente se
alimentar?
depois tem o passarinho, tem o ninho, tem
o ar
igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio
que é um mar

Mas o dragão continua a floresta devorar e
quem habita essa mata, prá onde vai se
mudar???
corre índio, seringueiro, preguiça,
tamanduá tartaruga: pé ligeiro, corre-corre
tribo dos Kamaiura

No lugar que havia mata, hoje há
perseguição grileiro mata posseiro só prá
lhe roubar seu chão castanheiro,
seringueiro já viraram até peão afora os
que já morreram como ave-de-arribação.
Zé de Nata tá de prova, naquele lugar tem
cova gente enterrada no chão:

Pos mataram índio que matou grileiro que
matou posseiro disse um castanheiro para
um seringueiro que um estrangeiro roubou
seu lugar

Foi então que um violeiro chegando na
região ficou tão penalizado que escreveu
essa canção e talvez, desesperado com
tanta devastação pegou a primeira estrada,
sem rumo, sem direção com os olhos
cheios de água, sumiu levando essa mágoa
dentro do seu coração.

Aqui termina essa história para gente de
valor prá gente que tem memória, muita
crença, muito amor prá defender o que ainda
resta, sem rodeio, sem aresta era uma vez
uma floresta na Linha do Equador

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)