

## Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural

Júlia Maués<sup>I, II</sup>

Ana Lúcia Guedes-Pinto<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2533>

### Resumo

O artigo apresenta um recorte do projeto “A formação do professor em contextos de hibridização cultural: propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense (2015-2016)” sobre as práticas de trabalho colaborativas na escola, com o objetivo de contribuir com reflexões sobre o letramento como uma prática social situada. Emprega-se a metodologia da etnografia, aliada à elaboração de projetos de letramento, ou seja, tomando-se as práticas de escrita voltadas para as necessidades da cultura local. O arcabouço teórico se fundamenta nas contribuições das áreas de educação, linguística aplicada e estudos de letramento, considerando a palavra um signo social ideológico. Focalizam-se eventos de letramento na Escola de Ensino Fundamental de Aicaraú – Barcarena/Pará –, destacando-se a compreensão da cultura ribeirinha local e os encaminhamentos instanciados na escola, que, além de multisseriada, situa-se no campo e em espaço amazônico. As carências enfrentadas pela comunidade escolar evidenciam a necessidade de atendimento de objetivos imediatos das escolas inseridas nas áreas de impacto dos grandes projetos governamentais promovidos na década de 1970 no Brasil.

Palavras-chave: letramento; práticas de escrita; Amazônia.

<sup>I</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: <juliamaués@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-2979-6642>>.

<sup>II</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: <[alguedes@mpc.com.br](mailto:alguedes@mpc.com.br)>; <<http://orcid.org/0000-0002-0857-8187>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### **Challenges of interventive literacy proposals in Amazônia, Pará: Brazilian schools in cultural hybridization contexts**

*The article presents a cutout of the research project "Forming teachers amidst cultural hybridization contexts: interventive literacy proposals in Amazonia, Pará (2015-2016)", about collaborative practices in schools, aiming to contribute for reflections about literacy as an established social practice. It is used the ethnography's methodology, combined with literacy's projects elaboration, in other words, considering writing practices looking towards the local culture needs. The theoretical framework is focused on the contributions from Education, Applied Linguistics and literacy studies, considering the words as social and ideological signs. It is focused on literacy events at Aicaraú Elementary School – Barcarena, Pará – highlighting the comprehension on local riverine culture and the decisions taken at school, which, besides being a multigrade school, it is located in the field and in Amazon space. The lacks faced by the school community emphasize the need of meeting the immediate objectives from schools placed in areas impacted by big projects promoted by the government in seventies in Brazil.*

*Keywords: literacy; writing practices; Amazon.*

---

## **Introdução**

Este artigo apresenta um recorte do projeto de pesquisa "A formação do professor em contextos de hibridização cultural: propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense (2015-2016)" sobre as práticas de trabalho colaborativas na escola, com o objetivo de contribuir com reflexões sobre o letramento como uma prática social situada. Inicialmente, contextualiza-se a região ribeirinha pesquisada e os desafios vividos por sua população. Tomando como referência a abordagem etnográfica, foram realizadas várias rodas de conversas com os membros da comunidade durante o período de desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, focaliza-se a escola em que foi desenvolvido o projeto e problematizam-se algumas questões sobre as práticas de letramento<sup>1</sup> situado, com base nas vivências dentro e fora da escola, na relação com o município.

## **Indo de proa**

Os contextos de ensino das escolas brasileiras constituem-se hoje em ambiências multifacetadas, marcadas por condições concretas de existência que as diferenciam entre si tanto em termos de infraestrutura quanto em seus aspectos socioculturais. Quando partimos da teorização para

---

<sup>1</sup> Street (2014), retomando a diferenciação feita por Heath, em 1982, entre os conceitos "eventos" e "práticas" de letramento, reitera sua posição ao assinalar que as práticas englobam os eventos, havendo certa combinação e continuidade entre eventos e práticas. Eventos se referem, portanto, a atividades particulares em que a escrita está presente, podendo tratar-se de atividades regulares; e práticas são modos culturais de conceber a escrita construídos historicamente, aos quais os sujeitos recorrem num evento letrado. Ou seja, Street (2014) reforça que os dois conceitos estão intimamente implicados.

a pesquisa em sala de aula, no Brasil, somos impulsionados a cenários que se configuram como desafios à própria lógica da representação de escola que temos em mente. No contexto da Amazônia paraense territorializada como entrelugar, de acordo com o termo cunhado por Bhabha (1998), as cidades interioranas simbolizam esse limiar em que os rios não têm apenas duas margens ou uma terceira margem, como concebeu Guimarães Rosa. Há muitas outras margens decompostas em espelhos líquidos de marés semoventes, nas quais as identidades de povos ribeirinhos que corporificam as culturas tradicionais se constroem mescladas com a materialidade da terra marcada por *ramais* ou estradas empoeiradas abertas no meio da mata que dão acesso às cidades. Lugares em que a cultura tradicional se cruza com o que é veiculado pela cultura dominante transmitida pelos canais de televisão, pela internet, como constituição de sociedades que indiciam o mundo globalizado para constituírem-se híbridas e imersas nas quantas margens marcam as identidades dos sujeitos ribeirinhos.

Assim é Aicaraú, uma comunidade situada a 500 km da cidade de Barcarena,<sup>2</sup> no Estado do Pará, sede de um dos projetos de impacto dos grandes projetos desenvolvimentistas para a Amazônia implantados na década de 1970. Nela, focaliza-se uma escola multisseriada do campo, entrelugar no qual se propôs compreender o alcance das práticas educativas (Arroyo; Caldart; Molina, 2011), em termos não só de identificação das práticas de letramentos circulantes na escola, como também de inserção na comunidade por meio de proposições de eventos de letramentos vernaculares dos ribeirinhos (Barton; Hamilton, 2000), em cruzamento com as práticas dos letramentos dominantes provenientes da Secretaria de Educação Municipal (Semed) e de seus livros didáticos e outros materiais educativos.

Este artigo, portanto, apresenta uma pequena discussão dos resultados da pesquisa, relatando algumas ações realizadas na escola e na comunidade, e visa trazer elementos para o debate sobre as práticas de letramento situado na perspectiva das políticas de educação no ensino fundamental da escola brasileira.

### Quantas margens tem um rio?

Antes de contextualizar a escola e sua prática de ensino, é necessário caracterizar o local delimitado neste estudo, pertencente à Amazônia paraense. São muitas as Amazônias que, sob a perspectiva neoliberal desenvolvimentista, têm sido alvo de exploração de sua ainda grandiosa fonte de recursos minerais e de uma gama imensurável de potenciais da biodiversidade florestal e fluvial.

A cidade de Barcarena é conhecida pelo imaginário como a “capital do alumínio”, onde foi implantado o Projeto Albrás-Alunorte na década de 1970. Passados 45 anos dessa implantação, hoje, segundo Cardoso (2012, p. 17), constitui-se em uma “padronização desconexa e antifuncional provocada direta ou indiretamente pela industrialização, displicência

<sup>2</sup> Essa denominação se refere ao fato de Barcarena ter em seu território o complexo industrial Alumínio Brasileiro S/A (Albrás) e Alumina do Norte do Brasil (Alunorte).

política e fluxos migratórios do processo de favelização, o qual desarruma formalmente a visualidade do lugar”.

O mapa de Barcarena é fragmentado em sua composição de vilas e ilhas afastadas umas das outras, sendo a conexão entre as espacialidades realizada por rios, igarapés, pontes e rodovia de integração. A cidade encontra-se dividida em Barcarena Velha e Barcarena Nova. Na parte velha, há uma estrutura precária em termos de bens públicos e infraestrutura devido à falta de saneamento básico, já que não há tratamento de esgoto, à exceção do esgoto das residências.

O transporte urbano ainda é alternativo, seguindo trajetos específicos nos dois lados do município. Anteriormente, disponibilizava-se uma balsa, responsável por realizar a travessia de pessoas e veículos de uma margem a outra do rio Barcarena. Há a possibilidade de atravessar a cidade de barco ou casquinhos<sup>3</sup> a remo, rabetas<sup>4</sup> ou barcos da linha Belém-Barcarena e desembarcar no cais da Sede que fica a 15 minutos do porto da Vila de São Francisco. Desembarca-se numa Barcarena praticamente morta, com recapagem deficiente de asfalto, enquanto na Barcarena Nova, onde está o projeto Albrás-Alunorte, há atenção à saúde e à escolaridade e saneamento.

A comunidade de Aicaraú situa-se na Barcarena Velha e seu acesso ocorre pelo rio ou pela rodovia de integração, interligada por duas pontes – uma sobre o rio Itaporanga e a outra sobre o São Francisco. Nas residências, há geladeiras, televisões e máquinas de lavar roupa – bens que chegaram com as políticas do governo central a partir de 2006, quando cerca de 20 milhões de brasileiros passaram para a classe C, segundo informam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Assim, a população ribeirinha que não tinha acesso à luz elétrica também começou a usufruir desse sistema, com a sua instalação mediante o Projeto Nacional Luz Para Todos.<sup>5</sup>

A alimentação consiste basicamente no açaí extraído das palmeiras domiciliares, em alguma caça ou em produtos que são adquiridos na Barcarena Velha. A população sobrevive do extrativismo do açaí, que é vendido em Belém, da cestaria (paneiros)<sup>6</sup> para suporte desse açaí, da pesca ou de empregos na cidade de Barcarena, em feiras para a comercialização de pesca, frutos e legumes, ou ainda de empregos na Barcarena Nova.

A constituição do sujeito ribeirinho provém do pertencimento a uma família que nasceu e mora na beira do rio. De acordo com o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (Moriva, 2009), chama-se de ribeirinho porque seus pais já moravam na beira; nasceu, criou-se, tem família e sempre mora na beira do rio.

Viver em comunidade, para eles, tem o significado de reunião de todas as famílias que convivem da mesma forma, não importando a cor, o sexo ou o credo religioso. Segundo o relato de um morador, em uma de nossas rodas de conversa: “A gente envolve todo mundo no mesmo projeto e isso nós entendemos como comunidade, já não define religião, a gente engloba toda comunidade, os moradores daquela ilha, daquela região, daquela localidade ali”.

<sup>3</sup> Casquinho é um tipo de embarcação a remo, feita de madeira e utilizada pelos ribeirinhos nos rios amazônicos.

<sup>4</sup> Rabetas são pequenos e médios barcos de madeira com motor de 3,5 a 13 HP, com excelente velocidade e desempenho.

<sup>5</sup> Mais adiante, esse projeto será retomado e explicado.

<sup>6</sup> Da extração do açaí faz parte o trabalho de cestaria ou construção de paneiros com fibras (talas) de uma árvore chamada miritizeiro.

Essa forma de vida vem sendo afetada por conflitos socioambientais, já que há um tipo de poluição que atinge os meios de sobrevivência locais: trata-se da poluição industrial provocada pelas grandes empresas (produção de alumínio, usinas hidrelétricas etc.), que depositam seus dejetos ou usam maquinários, agredindo e impactando o meio ambiente.

O ribeirinho não consegue mais viver da pesca do peixe ou do camarão, porque, mesmo fora do defeso nos meses de outubro, novembro, dezembro, janeiro e fevereiro, a população vai para o mato caçar e roçar para preparar o açai. A fartura de açai já não é a mesma, segundo os moradores:

[...] com uns tempos vem o açai e começa a secar o açai e cai o bagulho bem miudinho assim, já tão caindo da árvore, de onde é que vem. Antigamente a gente tirava o açai bem pretinho, tuíra da árvore e hoje já não cai. Então, a gente sente essa dificuldade, esse queixume é muito grande pra nós lá. [fala de um dos moradores, em roda de conversa].

Na verdade, há uma nova cartografia social da Amazônia paraense que se configura pelos grandes projetos de extração mineral que não favorecem a população local, aumentando, assim, as contradições sociais, tornando visível o processo de mundialização do capital, tal como descrito por Chesnais (1996). Se, por um lado, essa *globalização* pode ter sido favorável para restabelecer melhor a rentabilidade dos investimentos, por outro, essa rentabilidade, ao obedecer a uma lógica acumulativa, concentrou-se em estratos sociais determinados. O resultado disso é o crescimento desenfreado da miséria, da violência, em contextos extensivos aos alunos. Esses aspectos podem ser observados tanto nas falas dos moradores quanto em textos (Moriva, 2009), que indicam desde as explorações iniciais de quem estava em busca de pedras preciosas até o desmatamento constante e os conflitos de terra.

Por essa razão, as principais reivindicações da cultura local dizem respeito às formas de sobrevivência de extrativismo tradicional, à coleta de frutos, à caça e à pesca, de modo que não se atribui grande significação à escola: "O forte da nossa vida, dos nossos antepassados foi sempre a caça, a pesca e a coleta de frutos. Então, pra nós nunca teve assim forte a educação, saúde, limpeza de rua, porque não é rua, é rio e habitação, de vários outros direitos sociais" [fala de um dos moradores].

### A escola sem luz

Na escola de Aicaraú atualmente estudam 31 alunos, na sala de aula multisseriada, com acesso fluvial por um barco que percorre o rio Aicaraú, financiado pela prefeitura para o transporte dos alunos. Os que habitam as margens do rio, em casas mais próximas à escola, vêm andando pelo matão, em caminhos que lhes são familiares; ou chegam pela rodovia, pelo outro lado do rio, ainda na Barcarena Velha, vindos da cidade no ônibus também pago pela prefeitura, no qual vêm a professora e os alunos que moram no ramal situado entre a rodovia de integração e a comunidade

onde fica a escola. Nesse local, única agência de letramento, convivem as duas Barcarenas, segundo explica Cardoso (2012, p. 20): “A humana oposta à industrial e a outra *entontecida* pela dinâmica estabelecida pela dimensão da vivência na qual os moradores são os seus agentes”.

Nas primeiras aproximações, identificou-se que a agente de saúde da comunidade era reconhecida como a representante mais esclarecida acerca do lugar, desempenhando um papel importante como elo entre as necessidades de assistência à saúde da comunidade e a cabeça do município – a prefeitura de Barcarena. Por meio de entrevista, a agente advertiu que a escola se mostrava pouco atraente para os moradores, os quais ansiavam usufruir dos bens e serviços alavancados pelo Projeto Albrás-Alunorte, cuja sede constitui a Barcarena Nova, para onde muitos se deslocavam em busca de empregos e de salários, à revelia do processo de escolarização. Comentou que as 42 famílias da comunidade eram cadastradas no Programa Bolsa Família e, por isso, a escola ainda mantinha uma sala em funcionamento com uma média de 24 a 32 alunos, entre os quais três contavam com atendimento de necessidades especiais.

Na investigação da existência de políticas públicas para o local, foi detectado que, quando o poder municipal foi pressionado pelo Ministério Público, por meio do Fórum de Diálogo Intersetorial de Barcarena (2014), a principal reivindicação fora a revisão da Lei Orgânica Municipal, tendo em vista a sobrevivência dessa população ribeirinha no seu lócus original de habitação. O que mais se destacava no pedido dizia respeito às necessidades de não agressão à biodiversidade local pelos dejetos da Albrás/Alunorte.

Antes, o Programa Governamental Luz para Todos previa a organização rural para a implementação nas áreas rurais. Em um manual de orientação, encontravam-se as informações para que a população entrasse com os pedidos de inclusão no programa. Eram solicitados os documentos de identificação tradicionais e alguns detalhamentos sobre a localização do imóvel, inclusive, se possível, com dados sobre sua georeferência (GPS).

Quanto a esse último aspecto, verificou-se que a organização para esse direito público ainda acontecia de forma privada. Durante nove meses em campo de pesquisa, entre 2014 e 2015, houve acompanhamento do processo da instalação da luz elétrica naquela parte do município, ao final do qual foi constatado que: (i) cada família da comunidade pagou R\$ 800 para usufruir do que lhe era de direito público; (ii) uma das salas da escola serviu de local de armazenamento de materiais (fiação) para que a energia elétrica fosse instalada ao longo dos rios e furos, no entanto, a escola não foi beneficiada; (iii) a merenda escolar era pouca e de má qualidade; (iv) não havia espaço de lazer no ambiente escolar; (v) a sala em que estudavam 31 alunos em regime de multisseriação era quente e tinha mau cheiro, pelo fato de o forro servir de moradia para morcegos, cujos dejetos eram visíveis nas paredes laterais; (vi) para o aproveitamento e a montagem de uma secretaria e de um espaço de leitura na outra sala disponível, seria necessário que o ramal que dava acesso à escola fosse asfaltado, pois, em razão da poeira constante proveniente do fluxo do transporte terrestre

até a escola, o ambiente se tornava irrespirável; (vii) sob o piso da escola, na época das chuvas, ficava uma água empoçada, infestada de mosquitos que atingiam os moradores das proximidades.

### À revelia do precário: e os letramentos escolares?

A imersão na escola se deu colaborativamente, tomando por base a perspectiva das práticas de letramento situadas, em que se considera que o uso da leitura e da escrita deve estar a serviço da cultura local. Nesse contexto, foi proposta a inserção etnográfica na comunidade,<sup>7</sup> estabelecendo relações com os moradores, principalmente com aqueles que ficavam perto da escola, localizada em frente ao rio. Por meio deles, foi conhecida a rotina da escola e dos alunos, percorrendo-se o rio até a última casa das famílias dos alunos. Fez-se a experiência de deslocamento por via terrestre e por via fluvial. Ônibus e barco realizavam o transporte dos alunos e da professora às 13h, para que a aula começasse às 14h30.

Houve três tentativas de encontro com o prefeito. Na terceira, chegando à prefeitura, foi repassada uma cópia do documento de identificação e de solicitação de acesso à Escola de Aicaraú, que fora entregue no ano anterior para esta pesquisa. Durante duas outras tentativas sem êxito de encontrar e entrevistar a Secretária de Educação, contatou-se um representante das Centrais Elétricas do Pará (Celpa), o qual informou que não havia sido instalada energia elétrica na escola por falta de número no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), que comumente costuma ser o CNPJ da Semed. O representante foi questionado sobre a razão de a escola ter sido local de depósito de materiais de instalação elétrica para o rio Aicaraú e não ter sido contemplada com a eletricidade, tendo respondido não saber de nada sobre instalação de luz em locais pertencentes à prefeitura. O fato é que todos os dias os trabalhadores da Celpa estacionavam o carro em frente à escola e transportavam materiais para a instalação elétrica ao longo do rio, enquanto ela continuava sem luz.

A professora assumiu a escola e a sala de aula com 5 alunos no 5º ano (4ª série), 4 no 4º ano (3ª série), 15 no 3º ano (2ª série), 4 no 2º ano (1ª série) e 4 no 1º ano (alfabetização). Concursada, pleiteou a vaga após 15 anos de trabalho com turmas seriadas, no outro lado do rio, em São Francisco. Comentou que tomou um susto com a realidade dos alunos de Aicaraú: “mesmo acostumada com os problemas das escolas públicas do campo, fiz um diagnóstico da turma com o tradicional ditado e tive conhecimento do trabalho que ia ter”. Em sala de aula, ela avaliou que apenas os alunos do 4º e do 5º ano sabiam ler; segundo seu relato, dois apresentavam déficit de atenção e de cognição e o Livro Didático do Campo propunha atividades muito difíceis para a turma. Ao mesmo tempo, a professora fez um documento à Semed, no começo de 2015, requerendo a instalação da luz elétrica e a limpeza do forro da escola. No entanto, até o final do ano, não havia recebido nenhuma resposta.

<sup>7</sup> Como já informado, muitas rodas de conversa foram realizadas. Algumas entrevistas foram mais formais, como a que foi feita com a agente de saúde.

## Letramentos situados e a prática escolar

Partilha-se da visão de Heath (1982) de que cada comunidade sociocultural tem sua própria orientação de letramento, a qual precisa ser levada em conta na escola. Desconsiderá-la pode impedir a compreensão das necessidades que suas crianças apresentam. Em Aicaraú, conforme citado anteriormente, as crianças pertencem a uma comunidade de ribeirinhos que não valorizam muito a escola e chegam à sala de aula com pouco domínio do letramento escolar. A utilização constante da oralidade de variantes linguísticas entra em choque com o que aprendem com o livro didático, reforçando as indicações de Heath (1982). Nesse contexto, parecem configurar-se dois mundos à parte, em que, de um lado, há os sujeitos que frequentam a escola e se posicionam de forma singular, segundo as culturas em que estão situados, e, do outro, há a instituição escolar, distante, cega e surda diante do que ouve e vê.

O tempo escolar é fragmentado por alguns determinantes significativos – o primeiro é a duração do turno de 3h/a, intermediado pelo recreio, numa sede que não tem luz elétrica – como já especificado –, com duas salas, uma copa e um espaço destinado à Secretaria. Nos dias em que há aula, a rotina é exaustiva por conta da temperatura de 32 graus em média durante o ano inteiro e da ausência de ar condicionado e ventilador na sala. A professora trabalha com o material do livro didático *Novo girassol*, que, segundo a proposta editorial, apresenta uma temática ligada à realidade social, cultural, ambiental, política e econômica da população das áreas rurais.

Quando chega à escola às 14h, a professora já cumpriu o primeiro turno de trabalho numa instituição na cidade de Barcarena. Desloca-se da cidade pelo ramal de Aicaraú, no ônibus que vai recolhendo os alunos. Na escola, encontra os demais alunos que vêm pelo rio e, então, inicia a aula, dividindo-se entre as quatro séries e valendo-se do livro didático para isso.

No trabalho de campo, quando foi solicitado que os alunos elaborassem uma ilustração da escola (visando abordar seu processo identitário), houve produções que se destacavam pela referência ao rio e à casa junto à escola. Nesse dia, promoveu-se uma confraternização, com a finalidade de aprofundar os laços com “aquela professora que não morava na comunidade”. Num primeiro momento, a escola proporcionou um cruzamento de diversas identidades (Moita-Lopes, 2003), como pessoas de muitas margens.

O objetivo era seguir palmilhando em consonância com a reflexão de Kleiman (2009) sobre a importância de se construir conhecimento situado para tornar possível uma intervenção efetiva por meio do ensino. Havia o desejo de que as propostas colaborativas suplantassem o sentimento de desalento e revolta diante do descaso a que aquelas crianças estavam submetidas por responsabilidade do poder público. Foi preciso vencer esses atropelos para não apenas constatar que a professora, os alunos e a comunidade eram tratados como invisíveis à sociedade civil do entorno. Como afirma Pennycook (2006, p. 70), não havia o desejo de ignorar as muitas vozes dos que estão à margem do que impõe o modelo capitalista



contemporâneo como “[...] uma negativa hipócrita de responsabilidade cultural”. Naquele contexto, buscou-se a passagem do desconhecimento para o conhecimento de orientações de letramentos culturais da comunidade, que lhes dessem sentido de pertencimento e identidade de sobrevivência em suas territorialidades de origem. Tais territorialidades estavam invadidas pelas relações de produção capitalista que lhes retirava o mínimo de sobrevivência de suas culturas tradicionais, impondo-lhes um sistema de invisibilidade.

O objetivo da prática colaborativa dialógica/interventiva da pesquisa no espaço escolar urbano ribeirinho da Amazônia paraense procurou, portanto, ultrapassar a constatação do caos instaurado e seguir para a prospecção do que nele ensinar e aprender. O projeto intencionava iniciar um longo e solitário processo de clarificar o papel desempenhado por crianças pertencentes aos grupos familiares da comunidade. Esperava-se que essa aproximação pudesse vencer a falta de reconhecimento da utilidade do que é ensinado na escola, a qual não consegue se voltar para as necessidades de letramento de sua comunidade, reivindicar o direito básico de instalação de luz elétrica e exigir a responsabilidade social do poder público, para conseguir a limpeza de seu espaço, por exemplo.

Em função da pouca exposição à escrita, posto que, no rio análogo à rua e no ramal habitado longitudinalmente não há *outdoors*, bem como, nos agrupamentos religiosos, há poucas leituras, a escrituração somente pode ser percebida em alguns rótulos, nos poucos produtos existentes em casa, em propagandas luminosas da televisão ou nas ferramentas de quem tem celular. O interesse real local pela escrita, assim como Terzi (1995) explora em seu estudo, acaba restringindo-se ao registro de um belo nome num futuro barco; à redação de pequenas listas de compras; à leitura de orientações sobre a saúde – como as informações peneiradas sobre o que se deve ou não fazer no aproveitamento da água potável – ou de recomendações das receitas médicas dos postos; e à leitura dos manuais de eletrodomésticos vindos a reboque da instalação elétrica.

Como essas crianças pouco saem dos seus locais para ir à cidade ou a Belém, o único evento de letramento de que participam é o da escola, quando têm aula. Assim, poderiam, de fato, ser desenvolvidas ações educativas para além de seus muros, que partissem da oralidade tão presente, da reativação da sala de leitura,<sup>8</sup> do conto e reconto de histórias e da legitimação dos saberes prévios, para que aquelas crianças pudessem configurar-se como os “trânsfugos de classe”,<sup>9</sup> de acordo com Lahire (2002): os trânsfugos de classe passam, permanentemente, durante a sua travessia do espaço social, de uma situação de coexistência pacífica dos hábitos incorporados a uma situação conflitual. Eles irão além da escola, apesar da escola.

Da linha de ação prevista inicialmente para esta pesquisa, que visava aprofundar a observação sobre a utilização de modelos, estratégias e formatos dos aparatos tecnológicos em circulação para os letramentos situados locais na comunidade, passou-se para as instrumentalizações didáticas do conhecimento situado de leituras e de escrita. Em outras

<sup>8</sup> A sala que deveria ser de leitura estava em estado precário e servia como depósito de materiais variados.

<sup>9</sup> São aqueles chamados, conforme a situação, “de desclassificados pelo alto”, “desenraizados”, “bolsistas”, “portentos”, que saíram de suas condições originais pelo caminho escolar (Lahire, 2002), como um dos filhos da servente da escola que morava do outro lado do rio, em frente à instituição, e estudava, na Universidade Federal do Pará, engenharia elétrica – um dos cursos de mais difícil acesso.

palavras, focalizaram-se letramentos que envolvessem professores e alunos da escola local, em discussões e geração de materiais didáticos de letramento, com base nas relações com a comunidade, entre os saberes locais e as informações globalizadas em forma de letramentos dominantes e letramentos ideológicos (Street, 1984). A visada consistia em aprofundamentos progressivos, conforme os estágios de aprendizagem dos alunos.

A primeira ação<sup>10</sup> foi explorar junto aos alunos os usos e as funções da escrita, levando em consideração a compreensão e a expressão de sentidos do que lhes apresentava o livro didático. Na sequência,<sup>11</sup> os alunos receberam em sala de aula materiais impressos escritos, como jornais e revistas, sobre o tema da luz elétrica. Nas análises desenvolvidas em dinâmicas de conversas (ressaltando o trabalho com a oralidade), priorizou-se a materialidade da produção escrita – formatação do texto, diálogo com as imagens, uso de legenda –, destacando, assim, o funcionamento da língua na vida social.

É importante enfatizar que nesses momentos em aula procurou-se ressaltar a função social da escrita, trazendo a circulação de gêneros textuais que abordavam um assunto urgente para a comunidade. Tal trabalho também permitiu a produção de textos pelas crianças sobre a realidade de não terem luz elétrica.<sup>12</sup>

Desta feita, por meio da discussão da cultura situada, objetivou-se mostrar que a luta pela instalação elétrica poderia suscitar a utilização de novos gêneros textuais – em forma de cartas e abaixo-assinados etc. –, a fim de que as crianças se valessem das experiências da oralidade para buscar formas de uso da escrita e conseguir a instalação da luz elétrica na escola, sua limpeza e organização (Barton; Hamilton, 2000). Assim, de início, afastou-se a preocupação da professora de “que o Livro Didático do Campo apresentava atividades muito difíceis para a turma”. Objetivamente, a proposta era construir debates por meio de práticas discursivas que estivessem introjetadas no dia a dia das crianças dentro e fora da sala de aula, tal como a perspectiva dos estudos do letramento destaca (Street, 2014; Kleiman, 1995, 2009). Se em casa elas contavam com a luz elétrica, os debates iniciaram pela necessidade da luz para a vida do ser humano, a fim de que se atingisse, por meio dos alunos, o cotidiano de suas famílias e comunidades, para solicitar informações e apresentar uma demanda conjunta da instalação da eletricidade na escola em caráter de urgência.

Assim, a presentificação da proposta reuniria as duas modalidades da linguagem verbal, a oral e a escrita, apoiadas na experiência linguística da oralidade, para, somente com base nesta, articular para o entendimento do funcionamento da escrita. Dito de outro modo, tal como Bakhtin (1981) releva como os significados verbais são atribuídos por meio da relação social entre sujeitos, procurou-se apoio no cotidiano conhecido e compreendido, para então construir pontes entre o já conhecido e o que se pretendia ensinar – a escrita.

Procedeu-se novamente à produção de desenhos sobre o que era e significava a luz natural do sol e a ausência dela, quando então havia

<sup>10</sup> A título de explicitar a forma de trabalho proposta, será feito o relato de uma sequência didática desenvolvida em campo, que se constitui de variadas atividades na perspectiva dos estudos do letramento.

<sup>11</sup> As atividades realizadas ocorreram de forma intervalada, dependendo das idas ao município, ou seja, a sequência às vezes era retomada após um mês e meio, diante da dificuldade de deslocamento.

<sup>12</sup> Conforme mencionado, neste artigo, a análise se detém em um recorte específico da temática da pesquisa, denominado Projeto Luz para Todos. Junto à exploração em sala de aula da realidade vivida pela ausência de energia elétrica no prédio escolar, também foram desenvolvidas atividades de escrita com a comunidade ribeirinha, quando ocorreu a elaboração do texto de reivindicação de energia elétrica à prefeitura.

a necessidade de outros tipos de luz – de velas, de fósforos, do fogo –, que, na comunidade, ainda eram significativos, já que a instalação da luz se fazia no interior de cada casa. Fora de casa, caso não houvesse fiação elétrica doméstica, ainda se usavam essas outras formas de iluminação.

Segue o relato de uma atividade que foi marcante entre os trabalhos realizados em campo. Foi proposta uma aula pública com as crianças e a comunidade em uma das casas em que houvesse eletricidade e espaço para a projeção de um vídeo ilustrado com a letra da música *Luz do sol*, de Caetano Veloso, que também foi distribuída impressa, acompanhada de revistas para recorte.

O propósito era construir um momento de conversa que ajudasse na problematização da necessidade de luz na vida das pessoas, selecionando algumas atividades de ampliação da função comunicativa e linguística entre o oral e o escrito (Kleiman, 1995), segundo as condições de leitura dos alunos dos diferentes anos, com a seguinte orientação: 1) relacionar o sol com sensações – sentir o calor do sol, o frescor da chuva e do vento; 2) relacionar o sol (vento) com brinquedos – trabalhar com a classe a confecção de pipas e cata-ventos (origami); 3) relacionar o sol (luz) com a vida – propor a experiência de germinação do grão de feijão, agrupando as crianças de cada ano escolar em uma atividade diferente, com escalas de exigência diferenciadas. Como a turma de alunos constituía-se de forma multisseriada, a discussão do tema era sempre comum a todos, visto que se tratava de assunto que os atingia em seu cotidiano. Observaram-se os princípios de trabalho com projetos de letramento (Kleiman, 2009), com base em uma demanda coletiva situada (no caso, a necessidade e importância da luz), para, posteriormente, desdobrarem-se as práticas de escrita (escuta e leitura da música). Por último, foi proposto o agrupamento por anos/séries, de modo a possibilitar aprofundamentos na reflexão sobre a língua escrita.

A música cantada com a leitura feita em grupo se aproximou da produção oral: com as palavras do texto as crianças construíram frases e textos coerentes. A pesquisadora (P) iniciou com o seguinte diálogo:<sup>13</sup>

P – O que faz a luz do sol?

M – A luz do sol traga... O que é traga? [referindo-se à parte da música "Luz do sol/ que a folha traga e traduz"]

P – O que diz o texto?

M – Não... E a folha que traga... Não sei se pode.

P – Vocês já viram alguém fumando?

M – Já, o meu pai.

P – Como ele faz para fumar?

M – Acende o cigarro, ora...

P – E depois?

M – Não sei como... Acho que ele puxa a fumaça e depois sopra...

P – Agora (desenhei) vamos imaginar um sol fumando?

M – Mas não é bom fumar... Faz mal.

P – Muito mal mesmo. Mas veja: o sol brilha ou não?

Todos – Brilha.

R – Mas só se não tem chuva.

P – Tá bom... Mas vamos olhar lá no céu agora. Dá para ficar olhando pro sol?

<sup>13</sup> Outubro de 2015.

Todos – Não... É forte...  
E – Não enxergo nada.  
P – A luz do sol faz a gente ver o que está aqui embaixo, né?  
M – E... Antes da chuva.  
(Risos)  
M – Agora a senhora dizer que o sol vai fumar? Por quê?  
P – Ah, sim... Quero dizer que o sol dá luz pra gente e a folha traga – puxa a luz do sol... Igual quem fuma um cigarro, entendem?  
R – Mais ou menos... Hummm.  
P – E quando a planta, folha, mato puxam a luz do sol... a planta fica mais bonita [continuando a letra da música "Em verde novo/Em folha, em graça/Em vida, em força, em luz"]  
R – Não fica não. Só se tiver água.  
P – Água e luz do sol, sim. E se a gente não tivesse o sol, como ia ser?  
R – Ficaria tudo um breu só.  
K – Escuro, professora.  
P – Por isso a planta não fica um breu só; fica clara, verde novo, cheio de graça.  
K – Ah... O nome da minha mãe...Graça.  
P – Sua mãe é bonita?  
K – E...  
P – Então graça é bonita; isso quer dizer que como fica a planta com a luz do sol?  
K – Acho que bonita, é?  
P – Sim. Com sol, como fica a planta, a terra, a vida, a casa, a escola?  
M – Fica bonita?  
K – Com luz?  
P – Sim. E de noite? O que acontece com o sol?  
M – Ele vai dormir...  
P – E como fica aqui?  
M – Ahhh... Fica claro porque a gente liga a luz...  
P – E na escola?  
M – Ahhh... Aí fica escuro mesmo... Bom pros morcegos.  
(Risos altos)  
P – Agora vamos ver: pra quem a gente pede pra ter luz à noite na casa, na rua, na escola?  
M – Na casa pra mamãe, acho... Ou pro papai...  
P – E na Escola?  
M – Pra professora.  
(Risos)  
P – A professora podia ligar a luz apertando o botãozinho na parede?  
M – Podia sim...  
P – Mas sem o fio do poste?  
C – Não podia não, seu burro...A luz vem do poste, professora.

O trecho da interação de um evento de letramento (Kleiman, 1991, 1995) torna visível como uma prática situada (Barton; Hamilton, 2000) pode provocar uma mobilização da comunidade para refletir sobre seus desafios e problemas a serem enfrentados. Tratava-se de um evento de letramento focalizando a necessidade de luz na instituição escolar por meio de uma semiose de letra e música, em que a metáfora do sol dava vida às plantas. Esperava-se que o uso subjacente e palmilhado das informações do texto, embora metafóricas, proporcionasse o processo de construção de sentido, mediante os pressupostos e subentendidos de que a escola poderia ter melhorias em sua infraestrutura pelo simples fato de usar a energia elétrica. A discussão oral foi alimentada pelo texto escrito – a música – e mobilizou interesse em função da articulação com demandas cotidianas daquelas

crianças ribeirinhas. O pequeno recorte da interação produzida apresenta marcas linguísticas que trazem pistas sobre a mobilização dos sujeitos pela escrita. A criança mostra no seu enunciado a busca pelo entendimento da palavra contida no texto e a repete: "A luz do sol traga... O que é traga?". Conforme mostra Kleiman (1991) em seus estudos sobre a interação em sala de aula, ao se tomarem os marcadores discursivos das falas dos sujeitos envolvidos, encontram-se diversas referências lexicais que remetem diretamente ao escrito, iniciando o processo de compreensão protagonizado pelos estudantes sobre a relação oral/escrito e o funcionamento da escrita.

### **Ainda na margem que não termina**

A proposta de reivindicação de luz elétrica tinha sido lançada. A seleção de informações do texto a serem utilizadas na construção de significados e a interpretação das crianças poderiam ser usadas apenas como uma estratégia para o desenvolvimento e a reavaliação dos objetos de ensino continuamente. No entanto, a proposta dos estudos de letramento (Street, 1984, 2014) não se limita a ficar no aspecto linguístico; busca-se ir além e retornar para a comunidade.

A experiência com a leitura suscitada pela música se desenvolveu com as crianças, a pesquisadora e a professora. Por meio dela, foi construído o projeto Luz para Todos, no qual a oralidade foi tomada como um contínuo para a leitura e a escrita, procurando seguir o trabalho em sala com o que se necessita na comunidade, nos moldes do que Hernandez (2001) propõe. Isso quer dizer que pensar em práticas sociais de letramento para uma das agências sociais mais importantes para esse fim – a escola – implica estar imerso e comprometido com a cultura local. A prática pedagógica de projetos considerada nesta pesquisa instanciou-se como

uma prática em que alunos e professores colocam o seu conhecimento e sua bagagem cultural a serviço da resolução de questões que norteiam um processo de investigação, utilizando, para isso, diferentes fontes de informações e (re) organizando tempo, espaço e disciplinas/conteúdos, de acordo com as demandas de trabalho. (Thadei, 2008, p. 71).

Para tanto, é preciso reconhecer as relações interdisciplinares do currículo, para tentar superar uma visão monocultural e identificar, inclusive, o aspecto transdisciplinar do conhecimento, para redefinir novos objetos de estudo que não se reduzam a fragmentos disciplinares. Isso quer dizer que é necessário construir uma prática com a participação dos alunos, considerando sua diversidade cultural, suas experiências cotidianas e o senso comum, para organizar o conhecimento socialmente válido para a escola e a comunidade e o conhecimento não científico.

Dessa forma, a escola é entendida como uma "agência cultural e de letramento" (Kleiman, 1995; Thadei, 2008) em que as propostas sociais de letramento marcam o percurso interdisciplinar e transdisciplinar das sequências didáticas, já que o objeto de ensino é ampliado pelas ciências

(sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia, linguística, linguística aplicada, sociolinguística etc.), somadas aos conhecimentos e contextos envolvidos nas práticas de leitura e escrita.

Optou-se, nesta pesquisa, por uma proposta interventiva na escola com base na perspectiva do trabalho colaborativo, levando em consideração o contexto sociocultural em que ela está inserida. Tal proposta pautou-se pelo ensino da leitura e da escrita para além da esfera da relação ensino-aprendizagem, tomando-o dentro de um sistema social em processos de mutação, cujos eixos de incidência na Amazônia paraense descortinam muitas mudanças pelas quais a escola e a cultura local estão passando e ainda terão de passar. Nas idas a campo, que se traduziram em ações conjuntas com os ribeirinhos em torno da reivindicação da energia elétrica para o prédio escolar, foi possível trabalhar com a língua tendo em vista sua função social.

Com as atividades desenvolvidas por meio de outros suportes de escrita que estão em circulação, além do livro didático, espera-se contribuir para a ampliação das possibilidades de abordagem para o ensino da língua portuguesa.

Este estudo indica que estão em curso processos de elaboração e de implementação de saberes muitas vezes conflituosos, que se deparam com decisões necessariamente negociadas. Negociação, no caso, diz respeito a relações políticas, de poder, de persuasão, de pressão, envolvendo conflitos e acordos (explícitos ou tácitos) entre partes que proclamam e defendem o que deve ser ensinado na escola ou quem é responsável pela sua administração, segundo as peculiaridades de cada contexto e em condições (possibilidades e limites sociais) nas quais a escola se adapta ao que é imposto pela Semed.

---

### Referências bibliográficas

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacie: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

CARDOSO, S. J. *Barcarena cidade-obra: cartografia de uma cidade entontecida*. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.  
FÓRUM DE DIÁLOGO INTERSETORIAL DE BARCARENA. *Contribuições  
à revisão da lei orgânica municipal*. Barcarena, 2014.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities  
and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HERNANDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em  
marés de incertezas. *Projeto: Revista de Educação*, Porto Alegre, n. 4,  
p. 2-7, 2001.

KLEIMAN, A. B. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação  
e aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 18,  
p. 5-14, 1991.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização  
na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova  
perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado  
de Letras, 1995. p. 15-59.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. *Caminhos  
em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação &  
Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como  
espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão  
na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOVIMENTO DOS RIBEIRINHOS E RIBEIRINHAS DAS ILHAS  
E VÁRZEAS DE ABAETETUBA (MORIVA). *Nova cartografia social  
da Amazônia: ribeirinhos e ribeirinhas de Abaetetuba e sua diversidade  
cultural*. Manaus, 2009. (Movimentos Sociais, Identidade Coletiva  
e Conflitos, 30).

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-  
LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo:  
Parábola, 2006. p. 67-84.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge  
University Press, 1984.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento  
no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos  
Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado Ode Letras, 1995. p. 91-118.

THADEI, J. L. M. *Letramento e temas transversais nas séries iniciais do Ensino Fundamental: para além da transversalidade temática*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

---

Recebido em 23 de fevereiro de 2016.

Solicitação de correções em 7 de outubro de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.