

Ensinar e Aprender Língua Portuguesa na Amazônia: ensaio sobre os desafios de uma política de ensino voltada às especificidades da escola em comunidades tradicionais

304

Teaching and learning Portuguese language in the Amazon: essay on the challenges of a teaching policy concerning school specificities in traditional communities

Raquel Lopes da Silva¹

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo²

Resumo:

Este trabalho propõe uma reflexão sobre os desafios de uma pedagogia extrativista na área da linguagem a partir de experiências vivenciadas em um projeto de formação de professores realizado pela Universidade Federal do Pará na Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio, na Terra do Meio, município de Altamira, Oeste do Pará. Seu objetivo precípua é evidenciar a possibilidade de implementação de uma proposta formativa fundamentada em uma perspectiva intercultural e contra hegemônica a partir de uma ‘didática da língua’ que, de fato, produza efeitos de aprendizagem condizentes com as necessidades dos estudantes. A metodologia utilizada caracteriza-se por uma heterodoxia marcada pela busca de elementos potencializadores da reflexão: análise documental, observação participante e entrevistas. Os resultados preliminares indicam acertos na escolha dos procedimentos teórico-metodológicos adotados pelo Projeto – evidenciados, sobretudo, pelos avanços de aprendizagem demonstrados pelos estudantes –, mas apontam também riscos potenciais ao desenvolvimento de habilidades sociolinguísticas em caso de descontinuidade da oferta de educação escolar na referida área de conservação.

Palavras-chave: Magistério extrativista; Interculturalidade; Didática de línguas; Inovação teórico-metodológica.

Abstract:

Through the field of language studies, this paper intends to reflect on the challenges of a gatherer community’s pedagogy considering experiences from a teacher training project that has been carried out by the Universidade Federal do Pará in Riozinho do Anfrísio Gatherer Community Reserve, located in Terra do Meio, municipality of Altamira, western Pará state. Its main objective is to demonstrate the possibility of implementing of a formative proposal based on an intercultural and counter-hegemonic perspective from a ‘language didactics’ which, in fact, produces learning effects consistent with students’ needs. This paper’s methodology is heterodoxic and characterized by a search for elements that potentiate reflection: documentary analysis, participant observation and interviews. Preliminary results point out successful choices concerning theoretical and methodological procedures adopted within the Project – which are mostly evinced by students’ learning progress –, but they also suggest potential risks relating to the development of sociolinguistic skills in case the provision of school education is discontinued inside the abovementioned conservation area.

¹ Doutora em Ciências Sociais/Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em co-tutela com a Universidade Paris. Professora Associada da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário de Altamira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1266-5785>. E-mail: rapoles@ufpa.br.

²Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora de Adjunta da Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Universitário de Altamira. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>. E-mail: irlanda@ufpa.br.

Keywords: Gatherer Communities' teaching profession; Interculturality; Language pedagogy; Theoretical and methodological innovation.

Considerações iniciais

Trazemos aqui um exercício de reflexão sobre os desafios de desenvolver uma formação intercultural e contra hegemônica orientada por uma didática da língua/linguagem específica vinculada a uma “pedagogia extrativista”. A matéria prima que dá sustentação a esse exercício é a experiência na área do ensino de língua portuguesa no Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio/Magistério – de agora em diante “Magistério Extrativista”, na turma da Resex Riozinho do Anfrísio, entre os anos de 2016 a 2019.

O Magistério Extrativista considerou o contexto sociocultural da Amazônia, região com uma diversidade de culturas de diferentes povos que vivem e convivem em um imbricado conjunto de relações econômicas, políticas, culturais e socioeducativas. Esse cenário complexo e, ao mesmo tempo, tão heterogêneo, demanda um olhar mais sensível das instituições de ensino no que tange à elaboração de propostas educativas, de modo especial, aquelas vinculadas a populações tradicionais³, que atendam à realidade dos estudantes, convergentes ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural e linguística. Com essa intenção, esse projeto formativo fundamenta-se nas diretrizes da educação intercultural, que, de acordo com Candau (2011), é orientada por processos de intercâmbios construídos entre diferentes sujeitos coletivos, conhecimentos, saberes e práticas culturais numa perspectiva dialógica e emancipatória.

O Magistério Extrativista configura-se, assim, uma rede dialógica entre saberes e sujeitos, superando o modelo cartesiano de boa parte das políticas educacionais que, de acordo com Bonetti (2006), trazem em suas diretrizes e metas planejadas e regulamentadas por uma correlação de forças complexas, envolvendo interesses locais, nacionais e internacionais, a partir de um padrão homogeneizador dos imaginários coletivos, não incorporando, portanto, as

³ A Convenção nº 169, em seu artigo 1º, define povos e comunidades tradicionais a partir do requisito da autoidentificação, sendo reconhecidos como todos os povos que se caracterizam por condições sociais, culturais e econômicas específicas, regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial. Por sua vez, o Decreto nº 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, compreende por povos e comunidades tradicionais aqueles “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (art. 3º, I).

diferenças nas políticas públicas educacionais. Numa proposição contra hegemônica⁴, pautamos as ações formativas do projeto de formação de professores em práticas interculturais, o que nos possibilitou repensar e ressignificar diferentes aspectos e componentes da cultura escolar⁵ e de todo sistema de ensino, a partir de uma abordagem global que, conforme Candau (2009, p. 170), pretende afetar todos os sujeitos envolvidos, bem como, redesenhar todas as “dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.”

O Projeto de Formação de Professores aqui estudado foi implementado pela Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará - UFPA/Campus de Altamira, após a realização de uma pesquisa sobre a situação da educação escolar nas unidades de conservação da Terra do Meio, que apontou uma série de problemas envolvendo a matriz curricular da Secretaria Municipal de Educação de Altamira, o transporte de alunos e professores nessas áreas e questões de infraestrutura das escolas. Desse conjunto de dificuldades, a questão relativa à formação dos professores foi a que mais se sobressaiu em função da importância estratégica do papel sociopolítico e da identidade deste ator social no contexto focado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS DE ALTAMIRA, 2014).

Diante de tal desafio e considerando que os sujeitos sociais externos às práticas escolares também precisam ser ouvidos e incluídos nos processos decisórios que envolvem a elaboração e execução de projetos, programas e políticas públicas educacionais (BONETTI, 2006), a equipe de pesquisadores que realizou a referida investigação (LOPES et al., 2013), em diálogo permanente com as comunidades extrativistas⁶ e com outros atores sociais envolvidos em ações na Terra do Meio, elaborou uma proposta de formação docente visando habilitar moradores locais para assumir a condução da educação escolar nessas áreas (cuja localização será

⁴ A proposição de uma educação contra hegemônica corresponde a uma pedagógica que problematiza e questiona o modelo hegemônico de educação que subalterniza e fabrica identidades, colocando-se como estratégia de enfrentamento à ordem vigente a partir de uma pedagogia emancipatória. Para maior compreensão, conferir Arroyo (2012),

⁵ Cultura escolar pode ser compreendida como um conjunto de práticas, normas, saberes organizados e didatizados, elementos estruturais que expressam a base dos conhecimentos do modo de fazer e pensar as ações educativas da escola. Para maior detalhamento sobre esse conceito, consultar Forquin (1993).

⁶ As comunidades extrativistas são coletivos sociais sustentado no tripé cultura/identidade/territorialidade; que possuem organização social, cultural e política diferenciada e que constituíram ao longo do tempo modos particulares de existência, vivendo à base do extrativismo, da agricultura de subsistência e da criação de animais de pequeno porte, assim como da pesca. Portanto, são coletividades que possuem relação especial com seus territórios, sujeitos à proteção, por serem indissociáveis das suas respectivas identidades (consultar art. 13 da Convenção nº 169 da OIT).

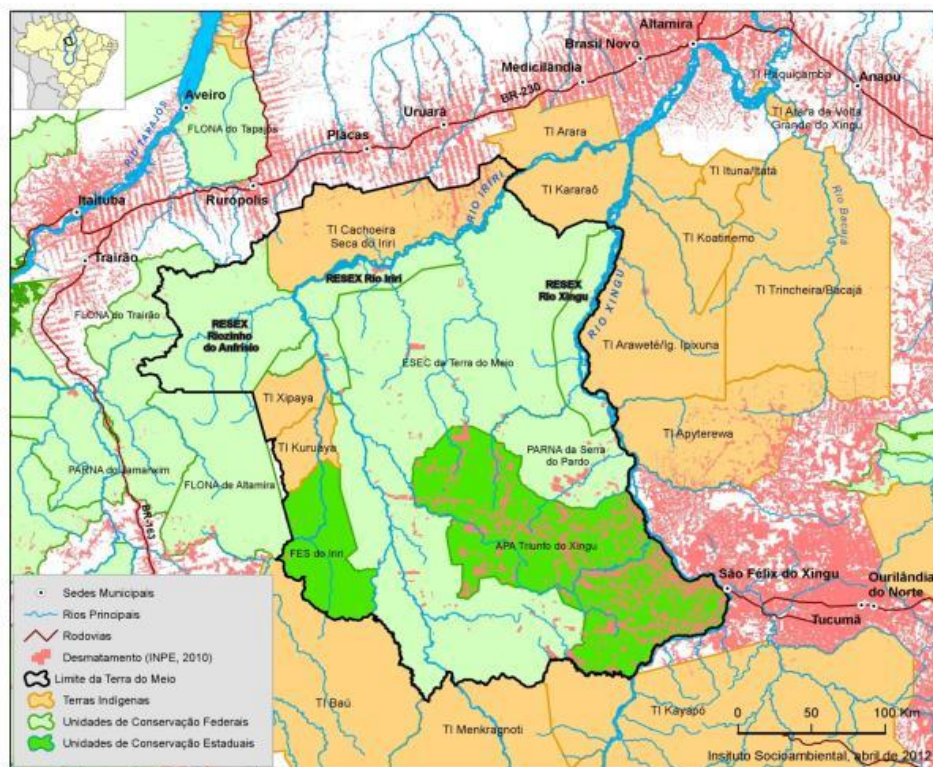
apresentada na próxima seção). A ênfase na formação docente de acordo com uma matriz pedagógica contra hegemônica justifica-se pela centralidade da ação docente nos processos pedagógicos em geral, mas de forma muito emblemática em cenários como este aqui tratado, dadas suas particularidades socioantropológicas.

São algumas das experiências vivenciadas nesse ‘sonho’ que trazemos a lume neste ensaio, cuja base empírica se compõe de elementos das nossas experiências docentes na área de língua portuguesa, a partir de nossa imersão na Resex Riozinho do Anfrísio, quando pudemos vivenciar um extenso processo de observação participante no decorrer das atividades formativas nos diferentes Tempos Escola e Tempos Comunidade do Projeto Magistério Extrativista. Além dessa imersão, também analisamos documentos e realizamos entrevistas com estudantes.

1. Construindo um percurso metodológico – o lugar

O espaço geográfico que se conhece pela denominação de Terra do Meio (Figura 1) representa cerca de 6% do estado do Pará, abrangendo 38,62% do município de Altamira, 19,25% do município de São Félix do Xingu e uma pequena parte do município de Trairão. Trata-se de uma região muito remota e com baixa densidade populacional, mas que serviu durante quase um século à extração e produção de látex natural, passando pelos ciclos da castanha, do ouro e da retirada de pele de onça para exportação na década de 1970 (VELÁSQUEZ *et al*, 2006). Nesse território, desde o ano de 2004, começaram a ser criadas unidades de conservação, algumas de proteção integral (Parque Nacional da Serra do Pardo e Estação Ecológica do Rio Iriri) e outras de uso sustentável, como as Reservas Extrativistas.

FIGURA 1: Mapa da Terra do Meio, mostrando o mosaico de áreas protegidas (Reservas Extrativistas e Terras Indígenas)



Fonte: ISA/2012

De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC (BRASIL, 2000), Reservas Extrativistas são espaços territoriais destinados à conservação dos modos de vida de populações tradicionais em consonância com o uso sustentável dos recursos naturais. Cada área tem um Plano de Manejo, que é uma espécie de acordo de convivência entre as populações residentes, a sociedade do entorno e o Estado brasileiro; esse documento, pelo menos em termos ideais, deve ser o resultado de consulta informada ao conjunto dos habitantes de uma determinada área protegida. Os dados a seguir são baseados no Plano de Manejo de Resex Riozinho do Anfrísio⁷ (BRASIL, 2009).

Essa unidade de conservação (54°39'18.28"W, 4°45'33.98"S) foi criada pelo decreto-lei Nº 215, de 9 de novembro em 2004. Sua extensão territorial é de 736.340 ha e está localizada no município de Altamira, Sudoeste do Pará, na Região Político-Administrativa denominada de Transamazônica e Xingu. Conta com uma Associação dos Moradores do Riozinho do

⁷ A uma distância de cerca de 400 km da sede do município de Altamira, para chegar a esta UC, parte-se da cidade de Altamira, passando pelos Rios Xingu e Iriri, para finalmente entrar no Riozinho. O tempo de viagem até a Reserva leva em torno de quatro dias na época da cheia e de seis a doze dias na vazante utilizando barco a motor. De voadeira, esse tempo se reduz bastante.

Anfrísio (AMORA), além do Conselho Deliberativo, instância vinculada ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio).

As famílias residentes⁸ vivem do extrativismo tradicional, da troca e comercialização de produtos naturais e artesanais, além de atividades baseadas na agricultura e na criação de animais de pequeno porte. Embora seus modos de vida sejam sustentados pela extração dos recursos da natureza, essa ação se dá de forma relativamente equilibrada em relação às suas necessidades de existência e à proteção da biodiversidade. Apesar de sua importância socioambiental, essas pessoas viviam em uma situação de descaso e abandono que até a criação da Resex cerca de 90% dos moradores não possuíam carteira de identidade, CPF, nem título de eleitor ou qualquer outro documento de identificação. O índice de analfabetismo era de quase 100%.

As primeiras escolas começaram a funcionar apenas em 2008, na modalidade multisseriada atendendo de 1^a à 4^a série do ensino fundamental⁹. Por ter sido implementada sem o mínimo de atenção às características socioantropológicas das populações a serem atendidas, a educação escolar ofertada pela Secretaria Municipal de Educação gerou uma série de conflitos, acarretando novos problemas às comunidades e sem garantir os resultados esperados quanto à escolarização das crianças e dos jovens.

2. O projeto de formação de professores extrativistas da Terra do Meio – Magistério

Logo após a instalação das primeiras escolas em comunidades da Resex Riozinho do Anfrísio, lideranças comunitárias começaram a denunciar diversas ordens de problemas, que iam dessas dificuldades de relacionamento dos professores com as crianças e suas famílias, passando por ausência de resultados pedagógicos, até casos extremos de abuso sexual e outras formas de violência (LOPES *et al*, 2013). Em maio de 2011, durante uma assembleia da Rede

⁸ Nas comunidades tradicionais, as pessoas se casam muito jovens, ainda na transição da adolescência para a vida adulta. Em sua grande maioria os arranjos familiares resultam muito comumente na abertura de novos domicílios no entorno das moradas dos pais ou de outro parente próximo. Mas não é incomum a mudança de domicílio para localidades mais distantes se as necessidades da nova família não puderem ser atendidas nas proximidades da casa paterna.

⁹ De acordo com Lopes *et. al* (2013, p. 04), “[...] as ações de educação formal na região tiveram início em 2008, mas não existe ainda um projeto político-pedagógico para as escolas da área, não foi implementada ainda uma política consistente de atendimento à demanda escolar por parte das comunidades, faltam escolas na maioria das localidades, nas existentes a infraestrutura é bastante precária e não existe plano de carreira para os profissionais enviados para as áreas”.

Terra do Meio¹⁰, mediante reivindicações dessas lideranças, representantes do ICMBio convidaram pesquisadores das universidades presentes a contribuírem para o entendimento desses impasses realizando pesquisa sobre cada situação.

Foi criado um grupo de trabalho formado por quatro professores-pesquisadores da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira¹¹, que se dedicou a essa demanda: elaborou um projeto de pesquisa, mobilizou as comunidades e demais atores estratégicos, foi a campo e sistematizou os resultados obtidos. A incursão à Resex Riozinho do Anfrísio ocorreu em março de 2012. Foram realizadas visitas a todas as moradias ocupadas (aquelas em que os moradores se encontravam presentes), ocasião em que conversamos com as crianças em idade escolar, adolescentes, jovens e adultos extrativistas. Entrevistamos também lideranças comunitárias, professores que estavam atuando nas escolas locais e gestores da Resex ligados ao ICMBio (LOPES et all, 2013).

Os dados desse Diagnóstico da Educação Escolar nas Resex da Terra do Meio, realizado por pesquisadores da UFPA/Campus de Altamira apontam a formação de professores locais como a única alternativa viável para garantir a oferta de escolarização de qualidade para moradores dessas áreas, uma vez que a constante descontinuidade dessa oferta tem empurrado muitos jovens para a cidade em condições de insegurança social, emocional e financeira, o que, ao final, termina por se revelar uma frustração porque a precariedade das condições em que são obrigados a viver leva-os a sair da escola – ficando longe dos pais e sem o estudo (UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA, 2014).

A UFPA/Campus de Altamira, em estreita relação com as comunidades, apresentou um projeto de formação de professores extrativistas com a intenção de não apenas habilitar profissionais para atender a demanda escolar existente, mas também de formar sujeitos capazes de assumir uma prática docente diferenciada em consonância com as necessidades dos moradores locais, visando sua autonomia como sujeitos coletivos e o fortalecimento de seus direitos, sem se ausentarem dos seus territórios; nas palavras de Sacavino (2012, p. 2), um projeto com uma “perspectiva intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica tendo como horizonte a reinvenção da escola”. Por isso o referido projeto, inspirado em uma pedagogia contra hegemônica, objetivou formar professores

¹⁰ A Rede Terra do Meio é uma articulação interinstitucional composta por diferentes atores (instituições governamentais e não-governamentais, pesquisadores independentes, associação de moradores das áreas protegidas, dentre outros) que atuam neste território. Essa Rede congrega ações de pesquisa, assistência técnica e social, políticas públicas e de interesse comunitário visando o fortalecimento das populações locais e a proteção das áreas que compõem o Mosaico de Áreas Protegidas da Terra do Meio.

¹¹ Alcione Meneses, Flávio Barros, Francilene Parente e Raquel Lopes.

extrativistas a partir de uma perspectiva assentada na ideia de território, com “[...] fundamentação teórico-prática consistente para exercer a docência, com aprofundamento de estudos e reflexão crítica frente à realidade de sua futura atuação” (UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA, 2014 p. 08), sem negligenciar conhecimentos voltados à educação geral.

Para dar conta desse desafio, o projeto pautou-se na Pedagogia da Alternância¹² (GIMONONET, 2007; PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020) levando em consideração peculiaridades geográficas das comunidades, questões socioantropológicas de suas populações e os anseios das famílias quanto à escolarização de seus filhos. Assim, para habilitar sujeitos capazes de assumir a docência nas escolas desses territórios, o projeto assumiu uma dimensão pedagógica que se pautou nos seguintes princípios político-filosóficos: Inclusão e Participação Social, Formação Crítico-reflexiva e Educação Continuada/Multiplicada, amparando-se nos marcos legais da Educação do Campo vigentes no Brasil (LDB – Lei Nº 9394/96 e Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo aprovada em 2002), assim como nas normativas referentes ao funcionamento de áreas de conservação (SNUC e Plano de Manejo). Desse modo, a proposta pedagógica foi ancorada em princípios como flexibilidade, interdisciplinaridade, pluralidade de saberes e linguagens, trabalho como princípio educativo e pesquisa como eixo estruturante (UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA, 2014).

Analisando a Proposta Político-Pedagógica do Projeto Magistério Extrativista (UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA, 2014), podemos inferir a proposição de uma “pedagogia extrativista”, ainda que tal categoria não esteja assim nomeada no texto. Essa inferência se sustenta no fato de que o conjunto dos princípios ali propostos aponta de forma clara e inequívoca para uma concepção de educação escolar profundamente vinculada às necessidades território e dos sujeitos envolvidos na experiência, uma educação intercultural implicada no chão da realidade, culturalmente sensível, mas acadêmica e humanamente exigente, porque problematizadora.

Assim, podemos dizer que este Projeto Pedagógico inaugura uma pedagogia extrativista porque, ao propor uma nova ética sociopedagógica fundamentada na realidade das

¹² Pedagogia da Alternância ganha materialidade como estratégia antagônica ao projeto educacional validado pela modernidade que historicamente vem sendo reproduzido no espaço escolar; adota princípios educativos diferenciados no processo de ensino e aprendizagem e mantém com ênfase a participação das famílias no acompanhamento das atividades formativas. Nesse caso, o princípio da alternância compreendido como uma prática sociopolítica capaz de articular tempos e espaços de aprendizagens – tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC), mobiliza saberes experiencial e teórico que adquirem significação contextual através de vivências pedagógicas concretas (cf. GIMONONET, 2007; OLIVEIRA; PARENTES; DOMINGUES, 2017).

áreas de conservação, questiona profundamente a pedagogia hegemônica (ARROYO, 2012) e aponta elementos teóricos e práticos que convidam a uma nova práxis articulada à existência material e simbólica dos sujeitos e de seu entorno não humano, numa complexa ecologia de vivências em que cultura e natureza se inter-relacionam de forma sistêmica.

No que diz respeito à área de linguagem, tanto a concepção teórica quanto os procedimentos metodológicos assumidos alinham-se ao que há de mais avançado nas Ciências da Linguagem (BAGNO, 2007; SOARES, 2003; BORTONI-RICARDO, 2005; CERUTTI-RIZZATTI, 2013; entre outros). Assim, desde o início do processo de formação dos professores formadores nas primeiras reuniões e oficinas de planejamento coletivo, foi demarcada uma linha de atuação didático-pedagógica que primava pela transdisciplinaridade como eixo articulador entre todos os componentes curriculares e pela visão sociointeracionista de língua/linguagem, implicando o pressuposto teórico e prático de que todo professor, independentemente de sua área de formação e atuação, seria responsável pela educação linguística dos estudantes.

Neste ponto, um fator importante relaciona-se à proposição da mediação pedagógica a ser protagonizada por todos os professores como prática coletiva visando ao desenvolvimento das habilidades básicas de aprendizagem conforme um olhar diferenciado e sensível para os aprendizes. A proposta aqui é pensar uma “Outra Pedagogia” (ARROYO, 2012), no sentido de imprimir novas estratégias metodológicas no campo da linguagem buscando superar a lógica temporal/espacial que abstrai e dicotomiza a pluralidade dos processos de aprendizagens e dos contextos socioculturais em que ocorre o ato educativo.

3. Vivenciando experiências inovadoras no ensino de língua portuguesa no Projeto Magistério Extrativista

Em consonância com a realidade investigada, a intenção no campo de pesquisa foi conhecer, a partir da nossa imersão, as nuances dos processos de aprendizagem dos sujeitos, superando a perspectiva do “pesquisar sobre” e avançando na direção do “pesquisar com” (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Essa estratégia de estudo se distingue por não antagonizar “teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção da realidade” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131) e, ao deslocar nossas certezas, reverte o “[...] sentido tradicional de método: um *hódos-meta*, isto é, o método da cartografia dá primado ao caminho da investigação, ao seu processo, e não às metas preestabelecidas a serem alcançadas” (PASSOS; KASTRUP, 2015, p. 208-209, grifo dos autores).

Deste modo, os dados aqui analisados foram produzidos ‘em contexto’, isto é, durante o processo de formação dos estudantes entrevistados. A base empírica constitui-se, portanto, de uma variedade de dados – relatos, produções textuais e relatórios de pesquisa de campo elaborados pelos estudantes, documentos como atas de assembleias das Associações de Moradores e dos Conselhos Deliberativos das UC’s de que os alunos participavam e, por último, algumas entrevistas. Esse conjunto de dados, especialmente aqueles produzidos longitudinalmente, apontam para uma série de questões que nos levaram a reinvenções no conjunto das práticas e dos instrumentos adotados no transcurso do tempo/espaço do processo formativo, subsidiado pela pedagogia da alternância – metodologia alternativa que fundamentou o Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio e que consubstancia modos particulares de experiências aprendentes/ensinantes compostas por atividades didáticas construídas de forma diferenciadas e que contribuem para trazer a vida para o centro da experiência escolar, promovendo o estreitamento da formação com as situações concretas do vivido no espaço escolar e no espaço comunitário, por ser marcada pela articulação orgânica e constante entre tempo-escola e tempo-comunidade (PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020).

Priorizamos em nossas análises as representações dos sujeitos aprendizes, cujos depoimentos foram coletados quando da finalização do Projeto Magistério, em dezembro de 2019, por ocasião do último módulo de Tempo-Comunidade, que correspondeu ao Estágio Supervisionado. Esse registro foi captado por meio das respostas dos estudantes a um roteiro de entrevistas semiestruturadas.

O instrumento de pesquisa (roteiro) foi elaborado buscando captar a compreensão dos estudantes a respeito de pontos-chave do trabalho pedagógico com a linguagem no Projeto Magistério Extrativista: práticas de letramento dos sujeitos e de seus familiares anteriores ao ingresso no Projeto; dificuldades enfrentadas na aprendizagem dos componentes curriculares da área de linguagem; avanços conquistados nessa aprendizagem; metodologia de ensino; expectativas em relação à formação técnico-profissionalizante em magistério; contribuições da experiência escolar vivenciada no Projeto tanto para o crescimento acadêmico e pessoal quanto para a formação técnico-profissional.

O Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio, na Resex Riozinho do Anfrísio, ocorreu no período compreendido entre abril de 2016 a dezembro de 2019. A proposta pedagógica abrange as seguintes áreas de conhecimento: Múltiplas Linguagens, Estudos da Cultura e da Natureza, Fundamentos da Educação – todas

interseccionadas por um eixo integrador: Território (Educação-Conhecimentos-Cultura). Essas áreas foram estruturadas de modo a atender as expectativas da formação de professores e orientaram a formação dos alunos atendidos pelo projeto.

FIGURA 2: Desenho Curricular



Fonte: UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA (2014)

A figura do diagrama acima indica nosso esforço epistêmico na direção de uma prática pedagógica que reconhece, assume e busca articular a centralidade do território no processo de produção de conhecimentos, não apenas de apropriação dos saberes escolares, mas especialmente na sua co-produção em estreita articulação com a vida. Neste sentido, dizemos que o território também educa porque nele se produzem processos educativos que não se resumem ao espaço escolar. Para evidenciar isso, tentamos relacionar alguns dos resultados desse projeto, especialmente no que concerne à área de língua portuguesa, à constituição de sujeitos epistêmico-políticos. Assim, elaboramos 18 questões relativas ao contexto sociocultural de origem dos alunos visando captar, ainda que pontualmente, algumas evidências dessa constatação.

Esse instrumento de pesquisa direcionados aos jovens extrativistas participantes do Projeto do Magistério Extrativista – aqui identificados por números para manter o anonimato – foram aplicados no decorrer das atividades de estágio supervisionado, e tem uma parte inicial em que se pede, além dos dados pessoais do sujeito, informações sobre sua história

familiar e sobre possíveis influências sofridas ao longo de sua trajetória. Em relação a este aspecto, referente à ocupação dos pais, as respostas registram que os estudantes do Magistério Extrativista são filhos de extrativistas que desenvolvem atividades como barqueiros, agricultores, seringueiros, castanheiros, farinheiros, dentre outras. Os dados indicam também que seus modos de vida estão articulados com as práticas cotidianas de uma reserva extrativista, pois parte desses sujeitos exerce as mesmas atividades dos seus pais.

Em decorrência da escassez de uma educação de qualidade ofertada aos moradores da Resex Riozinho Anfrísio, conforme já discutido, verificamos que as práticas da leitura dos participantes desta pesquisa aproximavam-se muito do uso cotidiano que seus familiares fazem da lecto-escrita. Com a intenção de compreender sobre as práticas de leitura anteriores ao ingresso no Magistério, perguntamos aos entrevistados a que tipo de material de leitura eles tinham acesso e com que frequência. A essa indagação, os estudantes responderam que as práticas de leitura que fazem parte de seu cotidiano são: leitura da bíblia, de folhetos e cartas, além de livros didáticos de história e materiais que dizem respeito à vida comunitária das populações tradicionais, conforme indicadas pelo Entrevistado 3: *“Eu gosto muito de ler o material de curso que veio com muita frequência depois da abertura da Resex; o exemplo de material é o do curso de gestão”*.

Os depoimentos fazem menção aos gêneros religioso e informativo, evidenciando certo grau de dificuldade de acesso aos demais gêneros textuais, pois ali chegam e circulam poucos materiais impressos. Isso evidencia a necessidade de repensar os programas curriculares e as práticas pedagógicas nas escolas, de modo a possibilitar o contato com a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade para que os estudantes conheçam e se apropriem da maior diversidade possível de gêneros textuais, conforme preconizam as diretrizes curriculares oficiais (BRASIL, 2018) quando defendem que o ensino da língua materna, aí inclusas a leitura e a produção de textos, deve ser balizado pela pluralidade de gêneros textuais presentes na sociedade. Ao fazer isso, além de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os diferentes gêneros, também se propicia a valorização dos gêneros já conhecidos pelos alunos, expandindo as várias possibilidades do uso da linguagem e valorizando as culturas e as identidades coletivas presentes no contexto em que estão inseridos os estudantes, pois,

As práticas escolares são as mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento da validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam as escolas e as universidades. (ARROYO 2012, p. 33).

Ainda em referência à questão das práticas cotidianas de leitura, os relatos dos entrevistados trazem elementos de denúncia da realidade altamente restritiva por eles vivenciada nas suas comunidades quanto ao acesso a livros e demais dispositivos da cultura escrita, uma situação que pode comprometer sobremaneira os processos de letramento desses estudantes: “*Pra falar a verdade, eu aprendi a ler depois que comecei o magistério*” (Entrevistada 2), sobretudo se a escola não reconhecer isso e deixar de criar oportunidades e condições de contato com material de leitura adequado. Esse depoimento manifesta a desigualdade de acesso a bens simbólicos por parte expressiva das juventudes brasileiras, especialmente aquelas de origem rural.

Um dos motivos que precisa ser considerado na base da formação (quer seja de professores quer seja de alunos da educação básica) relaciona-se, segundo Bagno (2007), ao fato de a escola desconsiderar as práticas de letramento próprias das comunidades de origem dos alunos, no caso investigado, das populações tradicionais, à medida que os submete a uma ação educativa que destitui os saberes tradicionais do chão da escola. Outrossim, quando se trata do ensino da língua materna, as ações docentes devem convergir para reconhecer e valorizar as práticas locais dos grupos sociais minoritários, ampliando-as e consubstanciando-se, como destaca Kleiman (2006, p. 411), no sentido de formar professores “para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento”.

Se os alunos ainda não leem como se deseja, a escola precisa oportunizar espaços e condições para práticas adequadas de leitura conforme o estado de letramento de cada um, somente dessa forma se diminui a distância entre o universo social/familiar do aluno e as expectativas/metasp da educação escolar em termos de leitura e produção textual, pois, como argumenta Candau (2011), é preciso que as práticas escolares proporcionem debates concretos sobre as questões socioculturais como forma de promover processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar e extraescolar, a fim de evitar situações preconceituosas e homogeneizantes. Os entrevistados afirmam que ao longo de sua inserção no Projeto Magistério Extrativista ampliaram o repertório de seus recursos linguísticos, expandindo sua competência comunicativa, passando a ler mais e melhor porque os professores propunham estratégias e recursos para o trabalho pedagógico com a leitura que facilitaram a caminhada desses jovens. Vejamos alguns depoimentos:

Ao longo do curso, eu passei a ler mais, pois havia necessidade de leitura para evoluir na escrita e entender os conteúdos trabalhados. (Entrevistado 1).

Pra mim, o exercício da leitura no curso foi a melhor prática de ensino que eu tive, pois sempre vi um abismo entre mim e um livro. Agora leio tudo o que tem lá em casa. (Entrevistado 4).

Olha, ler sempre foi uma coisa muito chata e difícil pra mim, mas depois do curso as minhas dificuldades desapareceram e hoje eu me tornei mais crítico em relação a qualquer material de leitura. (Entrevistado 5).

317

Observa-se que as aprendizagens experienciadas no Magistério contribuíram não somente para a apropriação de estratégias especificamente linguísticas no campo da leitura, mas igualmente para aprofundar os níveis anteriores dessa atividade, que até então eram marcados por dificuldades de compreender a linguagem como uma prática social. Destarte, as práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa precisam cercar-se de novos estratagemas para atrair a atenção dos estudantes com a intenção de desenvolver habilidades de leitura e escrita, reconhecendo-se os significados que atribuem a essas práticas. Isso evidencia que leituras contextualizadas com a realidade social do estudante fortalecem suas relações e suas crenças enquanto sujeitos sociais pertencentes a determinados grupos. Para Kleiman (2002, p.10), em se tratando de concepção de leitura, é preciso considerar que esta prática social abarca diferentes textos e leituras: “Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”.

Para entender os impactos da formação vivenciada no Projeto Magistério nessa dimensão das práticas de leitura dos estudantes, para além da leitura escolar, buscamos verificar se e como sua inserção neste Projeto de formação docente alterou a relação que estabelecem com a leitura geral. Seus relatos apresentam posicionamentos positivos em relação à vivência diversificada de leitura, como retrata o depoimento do Entrevistado 7: “*Tem sim, muito livro didático. Tem muito livro de história, gibis e manuais*”. Podemos considerar que houve uma maior aproximação com a linguagem enquanto atividade de processamento da leitura e da escrita com a intenção de construir e se apropriar de significados expressos por diferentes gêneros textuais.

Considerando que o contexto familiar é um elemento de fundamental importância na análise de práticas de leituras, uma vez que as características socioculturais que os sujeitos trazem retratam suas origens identitárias e influenciam suas práticas de letramento, perguntamos aos estudantes se seus familiares gostavam de ler e que tipo de material eles liam. Seus depoimentos, de modo geral, sinalizam para uma dinâmica de negação do direito à leitura diversificada, como podemos observar no relato do Entrevistado 3: “*Da minha família, somente eu e meu irmão gostamos de ler. A gente gosta muito de revistas e gibi*”. Já a Entrevistada 6 destaca a negação quase absoluta desse direito: “*Meus pais não foram*

alfabetizados, mas gostam de folhear a bíblia como se estivessem lendo. Já eu e meus irmãos gostamos de ler, mas só tem os livros da escola”.

318

Os relatos dos entrevistados revelam que seus familiares não têm a leitura considerada “legítima” como prática cotidiana, aspecto esse que retrata a permanência no imaginário social de uma visão de leitura como prática hegemônica/monolítica, a leitura autorizada, socialmente reconhecida, isto é, aquela que a escola propaga – mesmo sem a exercitar. Some-se a isso o fato de que ações de leitura descontextualizadas da prática de linguagem como instrumento de interação podem resultar no apagamento ou silenciamento de práticas efetivamente realizadas pelas famílias e na negação de direitos, que incidem na “produção da inexistência dos Outros”, nos alerta Arroyo (2012).

Considerando esses fatores trazidos pelos depoimentos dos estudantes, perguntamos sobre suas dificuldades em termos de leitura e produção de textos durante a experiência no Magistério Extrativista. O Entrevistado 1 respondeu: “*Os textos que sinto mais dificuldades são os artigos científicos, de legislação e em alguns livros que possuem termos técnicos*”. Para o Entrevistado 3, a dificuldade também está nos textos referentes à legislação, “*pois os termos são muito difíceis de compreender*”. Já o Entrevistado 7 destacou que sua dificuldade maior era ler textos muito longos ou que tratassem de assuntos desconhecidos, com os quais estava se deparando pela primeira vez.

Temos, por estas respostas, que as dificuldades apresentadas pelos entrevistados quanto à leitura não parecem estar muito distantes daquelas enfrentadas pelo conjunto das juventudes oriundas de grupos sociais de cultura oral: quanto mais os textos sejam distantes da realidade imediata do leitor, maior o grau de dificuldade de leitura. Assim, textos de caráter mais técnico, seja no campo da divulgação científica ou da área de legislação, tendem a ser sentidos por leitores iniciantes como mais difíceis de ler. Nessa situação, a escola precisa funcionar como uma ponte entre aquilo que os alunos já conseguem ler e as metas de letramento estabelecidas, consolidando estas habilidades, mas, ao mesmo tempo, ampliando seu horizonte de leitura pela inserção paulatina de graus de complexidade cada vez mais altos para que os alunos cresçam como leitores por via da abertura a novas e mais complexas experiências. Dizendo de outra forma, a leitura deve assentar-se num compromisso político-pedagógico orientado por um projeto pedagógico em diálogo com a vida dos estudantes, sem subestimar sua capacidade política em relação à leitura de mundo e possibilitando o aprofundamento de conhecimentos específicos que se espera que eles alcancem aliados aos conhecimentos que já fazem parte da sua vida.

Nesse sentido, as práticas propostas pelo Projeto Magistério Extrativista buscaram problematizar e desconstruir teorias pedagógicas da subalternidade, buscando desestabilizar as relações políticas que ignoram os coletivos sociais como protagonistas de saberes, culturas, identidades de resistências, conforme indica Arroyo (2012). Por isso questionamos como os estudantes se percebiam no processo de apropriação de gêneros textuais não usuais nas relações cotidianas de seus grupos de pertença; indagamos também com quais tipos de textos eles se sentem mais à vontade em suas práticas de letramento.

De modo geral, as respostas se referem aos gêneros textuais vinculados aos fatos históricos locais e biográficos, por considerarem que a leitura desses materiais os ajuda a compreender a dinâmica territorial em que vivem. O depoimento do Entrevistado 3 evidencia essa preocupação: *“Quero me aperfeiçoar mais na leitura de leis e artigos para entender melhor quais os nossos direitos e deveres [...]. Gosto muito de ler histórias, fatos ou acontecimentos, pois me ajuda a entender melhor o funcionamento do mundo”*.

Considerando a importância do professor nesse processo de formação, particularmente no que diz à orientação dos estudantes quanto à leitura e os impactos dessa prática nas tarefas de pesquisa, perguntamos quais metodologias e estratégias adotadas pelos professores formadores mais favoreceram o seu aprendizado. Os alunos responderam a essa questão dizendo que

O professor me ajuda entender melhor as atividades e textos quando lê em voz alta e explica os parágrafos lidos, isso quando não só o professor lê e sim os alunos também (Entrevistado 4).

Outra forma que ajudou a compreender melhor foi a prática dos docentes explicarem, com detalhes, o conteúdo antes de lermos os textos (Entrevistada 6).

Uma das melhores formas de eu aprender foi quando os professores, com muita frequência, de matemática e português explicavam as atividades e textos antes de serem repassados para nós. Ai todo mundo conseguia fazer tranquilo. (Entrevistado 7).

Os estudantes afirmam ter avançado mais e conseguido atender às expectativas referentes aos trabalhos escolares quando os professores fizeram explicações detalhadas antes da leitura. Esse modo de interagir ou de arquitetar técnicas interativas para com os alunos facilita a compressão desses sujeitos que trazem dificuldades na interpretação dos textos, marcas de trajetórias escolares centradas em matrizes curriculares generalistas e estanques nas quais as linguagens próprias das comunidades de origem dos estudantes, de suas memórias, histórias e culturas foram silenciadas (ARROYO, 2012; BAGNO, 2007). Assim, técnicas referentes à mediação pedagógica acabam sendo percebidas pelos alunos como um importante ponto de apoio, configurando aquilo que se chama de “andaimagem”: numa relação de parceria

intelectual, o par mais experiente funciona como “degrau” em um andaime “puxando” os parceiros menos experientes.

Desse modo, os estudantes demonstram sentir esse apoio nas intervenções dos professores que se propõem a fazer as pontes necessárias entre eles (alunos) e os conhecimentos pretendidos, levando-os a avançar no seu desenvolvimento acadêmico. Buscar elementos do universo cultural dos aprendizes é um dos meios mais eficazes para conseguir o êxito na aprendizagem, uma vez que a conexão entre elementos conhecidos e desconhecidos favorece sobremaneira a aprendizagem.

Vê-se que a leitura por meio da interação, particularmente por meio da estratégia que se conhece por “leitura compartilhada”, é um recurso que prepara o estudante para a compreensão e desse modo potencializa seu desenvolvimento no momento da produção de textos escolares, sendo essa uma das maiores dificuldades apontadas pelos estudantes, como expressa a Entrevistada 2: “*Relatório é o mais difícil, porque tem que organizar e eu não sou muito boa nisso*”. Dificuldade expressa também na fala do Entrevistado 3: “*Relatório pra mim é um pesadelo, porque tem muita vírgula e tem o tal do contexto detalhado que eu não manjo muito*”.

Esse aspecto das dificuldades em produzir textos coerentes, em qualquer processo de formação escolar, está muito atrelado a uma pré-noção equivocada que nos leva a associar de forma automática texto à ideia de produto acabado, perfeito, como se fosse algo completo, acabado, sem falhas, porque na maioria das escolas a produção de texto é pautada na obediência a uma norma padrão abstrata, sem corpo, levando os estudantes a se sentirem preocupados por não terem escrito conforme o que consideram ser a expectativa dos professores. Um cuidado que tivemos no decorrer da formação foi não gerar um sentimento de incapacidade, de impotência diante da escrita, pois isso poderia levar os alunos a uma paralisia, uma estagnação; porém, ao mesmo tempo, é necessário que sejam explicitadas aos estudantes as convenções de uso da linguagem conforme a situação de comunicação, pois as normas que regem a língua estão presentes nas mais diversas situações comunicativas; situações que transcendem as experiências da sala de aula, se estendendo para diversos contextos da vida no meio social mais amplo.

Mesmo diante dessas dificuldades básicas, os estudantes entrevistados afirmam ter chegado ao fim do curso com o sentimento de aprimoração da sua escrita e com práticas mais consistentes. Em boa parte, esse sentimento de autoconfiança está relacionado a um dos princípios pedagógicos assumidos pelo Projeto Magistério Extrativista, que é a flexibilidade curricular por meio do qual se tentou atender anseios e necessidades dos próprios estudantes

quanto aos objetos de conhecimento. Uma postura mais empática dos professores pode ser muito favorável, conforme nos alerta Bezerra (2005, p. 41):

[...] por levar em conta seus usos e funções numa situação comunicativa, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento pela interação com o objeto de estudo.

Sobre isso, perguntamos-lhes se gostavam de escrever e que tipo de texto ou de gênero textual eles preferiam escrever. O Entrevistado 2 respondeu que gostava de escrever: “[...] ainda mais eu porque não sabia escrever, gosto muito de fazer redações de histórias e relatos. Pra mim é uma emoção produzir aquilo que eu penso”. Já o Entrevistado 3 afirmou que gosta de “[...] escrever bilhetes, cartas de amor e produzir textos sobre a nossa realidade. Eu acho importante guardar essas informações, porque ficam na história”. Os relatos evidenciam a compreensão sobre o uso e o contexto em que cada gênero é empregado socialmente, e que estes se constituem suportes no ato da comunicação e interação sociocultural; portanto, já são capazes de realizar suas escolhas linguísticas que atendam suas necessidades no cotidiano de suas relações e atividades cotidianas (KLEIMAN, 2002; SOARES, 2003).

Percebemos, assim, que os alunos ampliaram o seu nível de leitura, demonstrando ao final do Projeto conhecimentos práticos de uma maior variedade de gêneros textuais, o que pode ter sido possibilitado pela vivência mais expressiva de práticas cotidianas de leitura motivadas pela inserção na escola. O maior entrosamento dos estudantes com a leitura de textos de divulgação científica contribui para a ampliação de seus horizontes, fato constatado pelo contato com um acervo mais variado com que os estudantes mantiveram contato no decorrer do projeto (livros de literatura regional, revistas científicas, apostilas para concursos públicos, biografias, livros de contos, gramáticas pedagógicas e outros). Nessa direção, podemos dizer que o contexto escolar representa uma abertura de possibilidades de letramento, um exercício do direito de aprender na escola, mas também para além dela, facilitando as práticas de leitura tal como são requeridas na vida extraescolar. É dessa forma que se pode favorecer a plena participação dos alunos no mundo da cultura letrada, conforme afirma Carvalho-Mendonça (2006).

Assim como ocorre para a leitura, no caso da habilidade da escrita também conta muito o contexto familiar em que os sujeitos estão inseridos. Os estudantes relatam que alguns dos seus familiares utilizam a escrita para se comunicar com parentes e amigos. A entrevistada 5 evidencia um exemplo dos usos da leitura e da escrita no seu cotidiano: “A leitura e a escrita

são usadas na minha família para ver receitas médicas, fazer lista de compras e em reuniões pra anotar e não esquecer”.

322

Vemos que embora as famílias façam uso da escrita, não se trata dos mesmos usos e, nem tampouco, da escrita considerada legítima pelo universo acadêmico, trata-se de uma escrita mais prosaica, trivial, típica de situações corriqueiras do dia a dia. A língua escrita se apresenta em diversas formas e práticas que atendem a demandas diversificadas de linguagem, enfatizando seu objetivo maior de interação, modificando-se conforme condições espaciais e temporais distintas, aspectos que concorrem para as práticas de uso da escrita culturalmente situadas (BAGNO, 2007; KLEIMAN, 2002; SOARES, 2003).

Nessa direção, a escrita destes alunos, fora aquelas exigidas nas atividades escolares, segue um modelo apreendido no interior do seu grupo social. É importante notar que, mesmo em meio a essa produção casual considerada sem importância pelo universo acadêmico, existe um reconhecimento da função social da escrita, inclusive daquele praticada na escola. O reconhecimento positivo em relação à possibilidade de autonomia que a aprendizagem da escrita pode trazer aos alunos é uma evidência de que experiências de letramento situado podem fortalecê-los como sujeitos sociais. Assim, o convívio com uma diversidade de gêneros textuais no Projeto Magistério potencializou o crescimento acadêmico dos estudantes, levando-os a superar dificuldades.

O ensino da língua portuguesa baseado em uma vivência da linguagem como prática sociocultural e o acompanhamento pedagógico multidisciplinar e diferenciado proposto pelo Projeto Magistério facilitaram muito a apropriação dos conhecimentos sociolinguísticos para além dos conteúdos formais da língua portuguesa, uma vez que a frequência com que esses estudantes passaram a vivenciar a prática da escrita durante o Curso do Magistério possibilitou a apreensão mais viva das normas de funcionamento e de uso da língua materna.

Embora sejam perceptíveis os desejos pessoais/particulares com relação à formação alcançada, a maioria dos alunos vê o acesso à educação, por meio do Projeto Magistério, como um meio de resistência aos descasos do Estado que desconsidera as populações tradicionais no processo de manutenção e preservação da Amazônia. As respostas dos estudantes quanto ao significado dessa experiência trouxeram também o sentimento coletivo que se relaciona ao desejo de ver os parentes munidos de conhecimento e autonomia próprios em decorrência, segundo os entrevistados, de uma formação que se voltou para a realidade do contexto local:

Eu nunca pensei em ser professora, porque ler e escrever era uma coisa muito distante de mim. Era uma coisa de outro mundo. Hoje essa grande distância não existe mais. Tô fazendo graduação na UFPA, quero ser professora e ajudar a minha família e os meus parentes a crescerem como eu (Entrevistada 2).

Outro ponto importante a ser considerado está ligado à percepção desses estudantes de que existe uma correlação entre acesso à educação e melhoria de suas condições de vida; e ainda que essa relação de causa e efeito não seja automática, a escola representa para muitas dessas populações a única oportunidade de mobilidade social, caracterizando de certa forma uma situação que se enquadra naquilo que Marília Sposito (1993) chama de “ilusão fecunda”.

Considerações Finais

Neste trabalho, realizamos uma reflexão sobre os desafios de uma pedagogia extrativista na área da linguagem, com foco em práticas de leitura, a partir das experiências vivenciadas no ensino de língua portuguesa em um projeto de formação de professores no interior da floresta amazônica, no âmbito do qual tivemos a oportunidade de desenvolver atividades diferenciadas e em consonância com as peculiaridades socioantropológicas das comunidades de origem dos estudantes.

Mesmo se tratando de coletivos de forte tradição oral e com esparsas experiências de letramento (especialmente de letramento escolar), os resultados desta pesquisa, assim como os do Projeto Magistério Extrativista, de modo mais amplo, indicam acertos da política de leitura assumida, por meio da qual foi possível mobilizar os estudantes e engajá-los de forma ativa em sua formação como leitores.

Podemos inferir que esse objetivo só se tornou possível porque assumimos uma concepção plural de leitura, tomada bem mais como prática do que como ‘hábito’. Ressaltamos também que partimos da premissa de que todos os professores, e não só o de língua portuguesa, são corresponsáveis pela formação leitora dos estudantes, dado que – embora haja especificidades de natureza linguístico-estrutural – todas as áreas de conhecimento têm na palavra escrita um forte componente de mediação pedagógica. Assim, seja no nível mais elementar de decifração, seja no plano da construção de sentidos, é dever profissional de todo educador contribuir com a ampliação das práticas de leitura dos educandos.

Quando relacionamos o ensino do português à pedagogia extrativista falamos de uma nova dinâmica de ensino de língua, de uma didática específica que consiste em trabalhar esse objeto de conhecimento a partir da realidade dos alunos fazendo uso de elementos significativos e relevantes aos contextos de uso da língua escrita. Dar conta dos desdobramentos dessa inovação metodológica exigiu a elaboração de materiais didáticos apropriados à diversidade de graus de proficiência em leitura e escrita, de modo a envolver toda a turma nas atividades

propostas, atendendo a necessidades individuais sem descaracterizar as aulas como eventos coletivos de letramento.

Dessa forma, podemos afirmar que o Magistério Extrativista experimentou uma “didática da linguagem” própria, que pode ser entendida como uma tecnologia educacional apropriada ao contexto da educação escolar em área de conservação. Por isso, a efetivação desse processo também exigiu que toda a proposta curricular intercultural se alinhasse ao contexto do território extrativista e que os conhecimentos tradicionais, intrínsecos a esses povos, fossem tratados no contexto de escolarização de modo a desenvolver e ampliar as habilidades de letramento desses sujeitos, possibilitando um diálogo intercultural entre os saberes.

Reconhecemos que uma proposta pedagógica eficiente apenas se efetiva quando levamos em consideração os contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. E, para isso acontecer, é necessário nos afastarmos, enquanto educadores, dos estereótipos culturais que subestimam a capacidade intelectual dos nossos alunos, considerando os múltiplos saberes trazidos por esses sujeitos sociais e promovendo, segundo Bortoni-Ricardo (2005), um caminho aberto para uma democracia efetiva que promova a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da viação linguística: São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. v. 2.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de Julho de 2000**. Regulamenta o artigo 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da

Natureza e dá outras providências. Ministério do Meio Ambiente, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9985.htm>. (Acesso em 10/03/2020).

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 07 fev. abr. 2020.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Plano de Manejo Participativo da Resex Riozinho do Anfrísio** – ICMBio. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDAU, Vera M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. (Org.) **Linguagem e escolarização**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação a Distância, 2006.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9 ed. – Campinas, SP: Pontes. 2002.

LOPES, R. et al. **Relatório do Projeto de Pesquisa** “Entre Preservação e Transformação: a influência da variável educação escolar nos modos de vida das comunidades tradicionais das reservas extrativistas da Terra do Meio, no Pará”, apresentado à UFPA/PROPESP. Universidade Federal do Pará, 2013. *Mimeo*, 17 pgs.

OLIVEIRA, A. C.; PARENTE, F. A.; DOMINGUES, W. C. L. Pedagogia da Alternância e(m) Etnodesenvolvimento: realidade e desafios. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1545-1565, out./dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663216>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes** [Convenção 169]. Genebra, 27 jun. 1989.

Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>. Acesso em 07 de fev. de 2021.

326

PARENTE, F. A.; LOPES, R.; MILÉO, I. S. O. Pedagogia da Alternância na Formação de Professores Extrativistas: uma Experiência na Terra do Meio, em Altamira/PA. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.12, p, 63-77, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/77>

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método da cartografia: experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2015. v. 2.

SACAVINO, S. Interculturalidade e Educação: desafios para a reinvenção da escola. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPÓSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos sociais**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS DE ALTAMIRA. **Projeto de formação de professores extrativistas da Terra do Meio – Magistério**. Altamira/PA, 2014. (Mimeo).

VELÁSQUEZ, C.; BOAS, A. V; SCHWARTZMAN, S. Desafio para a gestão ambiental integrada em território de fronteira agrícola no oeste do Pará. **Revista de Administração Pública**, 40 (6): 1061-1075, 2006.