UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa

CRISTIANE DOMINIQUE VIEIRA BURLAMAQUI

**A produção escrita dos ribeirinhos: sua cultura e
seus saberes**

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2020

CRISTIANE DOMINIQUE VIEIRA BURLAMAQUI

**A produção escrita dos ribeirinhos: sua cultura e
seus saberes**

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Filologia e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos.

SÃO PAULO
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

B961p BURLAMAQUI, CRISTIANE DOMINIQUE VIEIRA
A produção escrita dos ribeirinhos: sua cultura e
seus saberes / CRISTIANE DOMINIQUE VIEIRA BURLAMAQUI
; orientadora MARIA INÊS BATISTA CAMPOS. - São
Paulo, 2020.
242 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. CH791.1 - ESCRITA (LINGÜÍSTICA). 2. CH771.13.1
- LETRAMENTO. 3. CH791.5 - LINGÜÍSTICA APLICADA. 4.
CH764.5.2.5 - CULTURA POPULAR. 5. CH791.13.1.3 -
DIALOGISMO. I. CAMPOS, MARIA INÊS BATISTA, orient.
II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA
DISSERTAÇÃO/TESE**

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui

Data da defesa: 06/04/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Maria Inês Batista Campos

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da Comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e à sua publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 05/06/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqui Vieira. **A produção escrita dos ribeirinhos: sua cultura e seus saberes.** 2020. 242f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovada em: 06/04/2020

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos (Presidente)
Universidade de São Paulo (USP/FFLCH)
E-mail: maricamp@usp.br

Profa. Dra. Sheila Vieira de Camargo Grillo
Universidade de São Paulo (USP/FFLCH)
E-mail: sheilagrillo@uol.com.br

Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
E-mail: geraldo.t.souza@uol.com.br

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: falmed@uol.com.br

Banca de Suplência

Profa. Dra. Miriam Bauab Puzzo
Universidade de Taubaté (UNITAU)
E-mail: puzzo@uol.com.br

Profa. Dra. Andréa Gomes de Alencar
Centro Universitário Ítalo-Brasileiro (UNIÍTALO)
E-mail: agalencar78@gmail.com

Profa. Dra. Mayra Pinto
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
E-mail: mayrapinto@uol.com.br

Dedico esta tese a minha mãe, Darialva Vieira, bem como às gerações de ribeirinhos da Amazônia que revivem suas travessias entre os rios e a floresta guardando-as para sempre dentro de si.

À Taís Salbé, companhia amorosa e dedicada nessa travessia acadêmica e na vida cotidiana.

Aos meus irmãos, Augusto Cesar e Luís Eduardo, e a minha sobrinha, Izabel Nayara, amores tatuados no coração.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes, professores e diretores das três escolas estaduais, sujeitos responsáveis por fazer a escola pública um espaço de vivências e (re)existências;

Às comunidades ribeirinhas de Belém pelo acolhimento durante a pesquisa de campo e garantir que a (re)existência dos povos originários da Amazônia constitua nossa identidade social e nossa consciência de pertencimento;

A minha família e amigos de Belém, Cátia, Maria, Iara, Rafael, Harley e Joseana, que sempre me acolhem nas tempestades.

Aos professores da Universidade de São Paulo, que dividiram conhecimento e se uniram no desafio de tornar uma Universidade pública do Norte, um espaço de excelência na produção de conhecimento voltado para a vida;

A minha orientadora, Profa. Maria Inês Batista Campos, ser humano amoroso e querida, sempre semeando desafios e questionamentos, obrigada pela parceria e por não ter largado a mão;

Aos professores doutores, Sheila Grillo e Geraldo Souza, pela leitura atenciosa e sugestões preciosas na qualificação, as quais foram indispensáveis à conclusão da tese.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida, por ter aceitado o convite de participar da banca de defesa e vir somar nesse processo de formação acadêmico-profissional e de projeto de vida;

Às professoras, Elisa Pinheiro (UEPA), Socorro Simões (UEPA) e Elis Caretta (USP), por um dia ter sonhado um Dinter entre UEPA e USP e não medirem esforços para que ele se concretizasse;

Aos colegas professores e companheiros de Dinter, Sueli, Dinair, Mara, André, Josane, Érica, Jessie, Antônia e Rosana pelas terapias de grupo que nos fortaleceram e auxiliaram na caminhada;

A minha querida Rita Bentes, pelo apoio, amizade e amorosidade;

À Universidade do Estado do Pará, por ter assumido o compromisso de promover a qualificação de seu corpo docente frente às adversidades enfrentadas pelas universidades públicas brasileiras na atual conjuntura;

À FAPESPA, pela bolsa estadual, incentivo indispensável na concretização desta etapa de formação profissional;

Aos colegas e amigos conquistados no grupo de pesquisa *Redes Bakhtinianas*, Andréia, Agildo, Natália, Denísia e Denise pelos diálogos e contribuições valiosas durante o estágio doutoral na USP;

Aos amigos de São Paulo, Regiane, Patrícia, Vanda, John e Cacá pela acolhida calorosa nos dias frios e a refrescância da companhia nos dias de verão.

As correntes poderosas e profundas da cultura
(particularmente as de baixo, populares) [...] continuam aguardando descobertas e às vezes permanecendo totalmente desconhecidas dos pesquisadores.

Mikhail Bakhtin (2017 [1970], p.12)

Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. [...] A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez.

Valentin Volóchinov (2017 [1929], p. 198)

Resumo

BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqui Vieira. **A produção escrita dos ribeirinhos: sua cultura e seus saberes.** 2020. 242f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Os estudantes ribeirinhos do Pará enfrentam diariamente uma luta cotidiana frente à construção do seu processo de escolarização. Tais desafios estão traduzidos em pequenas narrativas que contam a travessia entre as duas margens (ribeirinha e urbana), e revelam experiências miúdas da cultura de fronteira presente nas escolas públicas estaduais de Belém. Partindo dessa realidade, o objetivo desta tese é discutir como a vida concreta determina as formas da escrita na produção dos gêneros escolares de autoria de alunos ribeirinhos, e como essas formas refletem e refratam a realidade da vida dos ribeirinhos na esfera escolar. Para esse estudo, centramos a fundamentação teórico-metodológica na abordagem dialógica da linguagem, cunhada por Bakhtin e o Círculo, nos conceitos de signo ideológico e gêneros do discurso, e, nos Novos Estudos dos Letramentos, sobretudo nas distinções que emergem no interior do debate sobre letramento autônomo e letramentos sociais. A pesquisa de campo de caráter qualitativa ocorreu na forma de pesquisa participativa, realizada entre janeiro e junho de 2017, em três escolas da rede pública estatual de Belém do Pará. O *corpora* – 41 textos multimodais produzidos por 28 alunos ribeirinhos – resultou de cinco eventos de letramentos idealizados em diálogo com os professores e realizados em turmas do 6º ano do ensino fundamental nos anos finais. As atividades didáticas, ou eventos de letramentos, caracterizaram-se pela centralidade no entrelugar da cultura de fronteiras, debate desenvolvido originalmente pelos Estudos Culturais ingleses. Na escrita dos estudantes ribeirinhos estão os indícios de um processo complexo e ininterrupto que traduz seu acesso à cultura escrita escolar. Nota-se como as experiências com a escrita chegam à escola como resultado de um processo complexo e dinâmico, que se inicia na aquisição da variante oral traduzida na cultura popular de sua comunidade de origem e nos sentidos que a escrita assume na dependência histórica das populações ribeirinhas da Amazônia com a zona urbana (dependência econômica, de serviços, de acesso aos bens materiais industrializados, política etc.). As formas dadas ao material para a produção do conteúdo dos gêneros escolares, constituem a autoria dos ribeirinhos no espaço escolar. Ao realizarem a travessia para dar continuidade a sua escolarização, as ideologias do cotidiano são articuladas aos saberes escolares. A cultura popular desestabiliza a imanência do pensamento idealista que constitui a ideia de língua na esfera escolar. A cultura única dissolve-se na vivência coletiva dos ribeirinhos. A heterogeneidade discursiva dos gêneros escolares é a concretização da subversão de um modelo de pensamento único para um pensamento concreto que tem a realidade social como sua principal fonte de referência. Contudo, a forma arquitetônica da produção escrita dos ribeirinhos, constituída na fronteira entre a ideologia do cotidiano (cultura ribeirinha) e a ideologia oficial (cultura escolar), tem nos gêneros escolares a materialização dessa cultura de fronteiras.

Palavras-chave: Escrita de estudantes ribeirinhos. Signo ideológico. Gêneros do discurso. Letramentos sociais. Cultura de fronteiras.

ABSTRACT

BURLAMAQUI, Cristiane Dominiqui Vieira. **Writing by riverine students: their culture and knowledge.** 2020. 242f. Thesis (Doctorate in Letters) – Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

Riverine students of Pará face a daily struggle of knowledge construction within the process of their schooling. These challenges are translated into short narratives that relate the crossing between two banks – urban life and riverine life –, presenting explicit experiences of the border culture as it appears in a public State school of Belém. Within this context, the objective of this thesis is to discuss how actual life experience determines forms of producing scholastic genres in writing by riverine students, and how these forms reflect and refract the real life experiences of the riverine students in the scholastic sphere. For this study, we rely on a theoretical-methodological model from a dialogic perspective of language, as proposed by Bakhtin and the Circle, in the concepts of the ideological sign and discourse genres, and on the New Studies in Autonomous Literacy, as well as Social Literacy. This qualitative field study is characterized as participative research, which was carried out between January and June of 2017, in three public State school in Belém, Pará. The corpus – 41 multimodal texts produced by 28 riverine student – was the result of five literacy events performed in dialogue with the teachers, and was carried out with 6th year students in the last years of Elementary School. The didactic activities, or literacy events, were characterized by focusing on the dividing line of the border culture, a debate that originated with the English Culture Studies. In their writing, the riverine students are indicators of a complex and continuous process that translates their access to the written scholastic culture. Notably, their experiences with writing at school appear as a result of a complex and dynamic process, which is initiated in the acquisition of the oral variant translated in the popular culture of its community of origin, and in the meanings the writing assumes in the historical dependence of the Amazonian riverine population on urban spheres (a dependence that is economic, or for services, access to industrialized goods, politics, etc.) The forms given to the material for the production of content in educational genres, constitute the authorship of the riverine students in the scholastic space. On carrying out the crossing, to give continuity to their education, the ideologies of daily life are articulated within scholastic knowledge. The popular culture destabilizes the immanence of the idealista thought that constitutes the idea of language in the scholastic arena. The singular culture is dissolved in the collective experience of the riverine students. The discursive heterogeneity of the scholastic genres is the concretization of the subversion of a model of singular thought toward concrete thought, which has social reality as its main source of reference. Furthermore, the architectonic form of writing by the riverine students, constituted on the border between the ideology of daily life (riverine culture) and the official ideology (scholastic culture), has in the scholastic genres the materialization of this border culture.

Keywords: Writing by riverine students. Ideologic sign. Discourse Genres. Social Literacy. Cultural borders.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Questionário destinado aos alunos.....	83
Imagem 2 – Questionário destinado aos professores.....	84
Imagem 3 – Sequência narrativa: entre a comunidade ribeirinha e a escola no bairro da Condor.....	117
Imagem 4 – Belém é margem oposta.....	118
Imagem 5 – O sobrevoo.....	120
Imagem 6 – Dimensões como dêiticos semióticos.....	121
Imagem 7 – Respostas à primeira questão da atividade com a crônica.....	125
Imagem 8 – Respostas à segunda questão da atividade com a crônica.....	129
Imagem 9 – Respostas à terceira questão da atividade com a crônica.....	131
Imagem 10 – Recriação de um gênero como diálogo entre esferas.....	134
Imagem 11 – Recriar é acrescentar no diálogo entre esferas.....	135
Imagem 12 – Em nenhuma parte, dentro da canoa, de meio a meio.....	136
Imagem 13 – Respostas à terceira questão da atividade com fotografias...	139
Imagem 14 – Bilhetes.....	144
Imagem 15 – Para chega minha casa.....	147
Imagem 16 – Suzany quando você sai da escola.....	149
Imagem 17 – O longo percurso entre a escola e comunidade N ^a Sra. do Livramento.....	151
Imagem 18 – Casa e escola em margens opostas com um rio ao meio.....	152

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Bairro da Terra Firme.....	234
Mapa 2 – Bairro do Jurunas.....	236
Mapa 3 – Bairro da Condor.....	238
Mapa 4 – Distritos administrativos de Belém.....	241
Mapa 5 – Bairros e ilhas do município de Belém.....	242

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O conceito de gênero do discurso no contexto da produção intelectual de Bakhtin e do Círculo.....	59
Tabela 2 – Quantitativo de alunos que utilizaram o transporte escolar em 2016.....	91
Tabela 3 – Matrículas de estudantes ribeirinhos de Belém em 2016.....	91
Tabela 4 – Tabulação dos questionários.....	93
Tabela 5 – Professoras participantes da pesquisa.....	104
Tabela 6 – Quadro resumido da coleta do <i>corpora</i>	112
Tabela 7 – Descrição do <i>corpora</i> da tese.....	116
Tabela 8 - Desvios ortográficos como indícios de consciência fonológica..	150

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	OS SENTIDOS DA ESCRITA EM ESCOLAS DE BELÉM.....	25
2.1	RESISTÊNCIA RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA CONTEMPORÂNEA..	27
2.1.1	Primórdios da existência ribeirinha na Amazônia.....	28
2.1.2	A província que emerge no meio da floresta debilita sua origem ribeirinha.....	29
2.2	LINGUAGEM E PODER NA AMAZÔNIA: COLONIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS POVOS ORIGINÁRIOS.....	33
2.3	O PROBLEMA DA ESCRITA EM ESCOLAS DE BELÉM.....	35
3	ENLACES TEÓRICOS.....	42
3.1	VOZES SILENCIADAS? RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CONTEXTO DE BAKHTIN E DO CÍRCULO.....	45
3.1.1	Fora dela: a palavra na esfera escolar como signo ideológico....	48
3.1.2	Materialização de lugares sociais: os gêneros do discurso.....	57
3.1.2.1	Característica dos gêneros: forma composicional, estilo e unidade temática.....	59
3.1.2.2	Diferença entre forma composicional e forma arquitetônica.....	61
3.1.2.3	Gênero polifônico no contexto da poética de Dostoiévski.....	62
3.1.2.4	Ligação entre língua, gênero e estilo.....	63
3.1.2.5	Gênero como enunciado concreto que articula interior e exterior, viabilizando a noções de sujeito histórico e socialmente situado.....	66
3.1.2.6	Articulação entre formas e temas de cada ato de fala atrelado às condições e tipos de comunicação verbal – os gêneros.....	67
3.1.2.7	Tipos de enunciados comunicativos – os gêneros.....	72
3.2	NAS MARGENS DOS RIOS, A LINGUAGEM ATRAVESSA A VIDA NO ENTRELUGAR DO LETRAMENTO ESCOLAR.....	73
3.2.1	Letramento escolar e transculturalidade.....	75
3.2.2	Letramento e progresso: aprender a ler e escrever para “melhorar de vida”	76
3.2.3	Letramento autônomo <i>versus</i> Letramento ideológico.....	78
4	PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS ALUNOS RIBEIRINHOS.....	80
4.1	ABORDAGEM QUANTITATIVA.....	85
4.2	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	86
4.3	DIAGNÓSTICO E TABULAÇÃO DOS DADOS.....	87

5	A CAMINHO E DENTRO DA ESCOLA: PERCURSO E PROPOSTAS DE ENSINO.....	98
5.1	PRODUÇÃO ESCRITA DOS ESTUDANTES.....	101
5.1.1	Percurso na construção dos deslocamentos: a caminho e dentro da escola.....	102
5.1.2	Na margem ribeirinha.....	103
5.2	OS GÊNEROS DO COTIDIANO COMO LUGAR DE FRONTEIRA PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DOS ESTUDANTES.....	105
5.3	PROPOSTAS DE ENSINO.....	106
5.3.1	Narrativas verbo-visuais, o percurso entre a escola e a comunidades ribeirinha.....	106
5.3.2	A crônica: o cinza e o verde na cidade e na floresta.....	107
5.3.3	Gêneros artísticos-literários: a palavra na poesia e a palavra na vida.....	108
5.3.4	Fotografias do cotidiano: o trabalho nas margens dos rios de Belém.....	109
5.3.5	Bilhete: para chegar a minha casa.....	110
6	ESCRITA ÀS MARGENS DE BELÉM.....	113
6.1	NARRATIVAS VERBO-VISUAIS: A POÉTICA DAS ÁGUAS E O ENCONTRO COM A OUTRA MARGEM.....	117
6.2	CRÔNICA: O CINZA NA CIDADE E O VERDE NA FLORESTA.....	124
6.3	EXCERTOS: ENTRE LETRAS, TRAÇOS E CORES, A RECRIAÇÃO DA OBRA ARTÍSTICO-LITERÁRIA.....	132
6.4	FOTOGRAFIAS DO COTIDIANO: O TRABALHO NAS MARGENS DOS RIOS DE BELÉM.....	138
6.5	BILHETE: PARA CHEGAR A MINHA CASA.....	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICES.....	169
	APÊNDICE A – Atividade de ensino: crônica.....	170
	APÊNDICE B – Atividade de ensino: excertos artístico-literários.....	172
	APÊNDICE C – Atividade de ensino: fotografias.....	173
	APÊNDICE D – Atividade de ensino: bilhete.....	175
	APÊNDICE E – <i>Corpora</i>	176
	APÊNDICE F – Diários de campo.....	217
	APÊNDICE G – <i>Lócus</i> da investigação.....	234

1 INTRODUÇÃO

you pare o barco a minha casa é altazibaicho ela não é muito nova ela tem uma Ponte grade ela fica no meio de dois casa.

RayM (2017)

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo (USP), durante o doutorado interinstitucional, em convênio firmado entre USP e Universidade do Estado do Pará (UEPA), sob a orientação e supervisão da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos (USP). Vincula-se ao projeto de pesquisa *Letramento, ensino, memória: teoria dialógica do discurso*, que integra projetos de mestrandos e doutorandos do grupo *Redes Bakhtinianas*, o qual comporta pesquisas na área da Linguística Aplicada que discutem, com base na abordagem dialógica de Bakhtin e do Círculo para os estudos da linguagem, as práticas de leitura, a produção escrita e a oralidade em gêneros escolares de Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

O interesse em investigar a produção discursiva de estudantes ribeirinhos de Belém, surge nos relatos de professores e estudantes do curso de Letras sobre as dificuldades de seus alunos em eventos de letramento escolar. Sendo a escrita na escola uma prática sociocultural, investigar a natureza dialógica constitutiva da forma material dada aos textos de autoria de estudantes ribeirinhos, deixa evidente a tensão entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano constitutivas da heterogeneidade discursiva dos gêneros em circulação na esfera escolar.

Naquele tempo, RayM era uma adolescente de 11 anos de idade e cursava o sexto ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Monsenhor Azevedo. A família residia na comunidade de Nossa Senhora dos Navegantes, situada no Igarapé do Aurá, parte continental ao sul de Belém. Os pais de RayM deixaram a escola ainda no ensino fundamental, eles viviam da extração e da comercialização do açaí e da pesca nas feiras de Belém. A comunidade onde residiam situava-se na área continental, mas o acesso à casa da estudante era exclusivamente pelo rio.

O excerto na epígrafe deste capítulo é o fim do trajeto narrado por RayM, o destino final partindo da escola: a casa de *altazibaicho*, que *não é muito nova e tem uma Ponte grade* [sic]. Ali, a narrativa (re)constitui um modo de vida, as habitações de

madeira cada qual com seu porto. A escrita recria uma cena do cotidiano ribeirinho. A forma dada à narrativa pela estudante constitui um gênero escolar. A produção escrita é a resposta de RayM à atividade escolar com o gênero discursivo bilhete (Cf. Apêndice D).

Ouvidos atentos à entonação, às pausas e às marcas discursivas que enunciam as singularidades do ato narrativo contextualizado em horizontes sociais. Os olhos seguem o desenho das letras que materializam o percurso que ocorre entre os rios da Amazônia paraense. A existência de uma cultura híbrida materializada na pausa: casa ~~ rio ~~ escola. A linguagem preenche a longa pausa. Instaure-se a relação entre o eu e o outro na aula de língua portuguesa como acontecimento da vida.

Embarca-se no popopô¹, inicia-se a viagem entre os rios e igarapés e as ruas de asfalto. O trajeto, por vezes longo, contra a maré, pode levar horas. O lugar de desembarque sobre palafitas ou trapiches coincide com rotas traçadas no projeto de travessia. Sabemos de onde partir, mas onde iremos ancorar? O que nos aguarda ao fim dessa jornada? Ainda é destino incerto. Na qualificação, nos foi sugerido embarcar no entremeio para o aprendizado.

O primeiro passo instala, de fato, um entremeio que tem a ver com uma lógica: não mais no lugar deixado, ainda não no lugar cobiçado. Flutuando, vagamente ligado a duas margens, num estado de ausência de peso espacial e temporal, cultural e social, o viajante penetra no entremeio como se abordasse as costas de uma ilha singular. Cada vez mais longe de seu domicílio, cada vez menos distante da sua destinação [...] (ONFRAY, 2009, p. 35)

Sugestão aceita, embarcamos como viajantes no entremeio das margens de Belém. Para o pensador francês, Michel Onfray, o viajante assume o entremeio como possibilidade que se abre no devir da viagem que começa quando se fecha a porta de casa e lança-se ao desconhecido. Para o turista, a partida, o meio e o fim da viagem são realizações de um roteiro previamente estabelecido, vai-se ao encontro do lugar para constatar o que fora prometido no folheto fornecido pela agência. Como se fosse possível prever o inesperado, os cheiros, as sensações, o espanto e a estranheza. O movimento ininterrupto do aprendizado no contato com o outro, com outros mundos.

¹ Popopô – onomatopeia que reproduz o barulho do motor das embarcações de pequeno e médio porte que trafegam nos rios da Amazônia usada para distingui-las de outras embarcações maiores e das canoas.

Em nosso roteiro, o acontecimento da escrita na aula de língua portuguesa inaugura os estudantes ribeirinhos como sujeitos históricos situados entre a esfera escolar e a vida nas comunidades ribeirinhas. A escola, espaço sociocultural, é decorrência da ação de sujeitos que agem sobre a estrutura social. O resultado é a tensão entre uma organização oficial, que estabiliza valores e formas de ação, e os sujeitos – alunos, professores e funcionários – que fazem da escola um processo permanente de construção social (DAYRELL, 2001, p. 136).

Diante desse cenário, pensamos a linguagem em sua natureza dialógica. A língua é ideologicamente complexa e dinâmica. São premissas que orientam o problema da escrita dos estudantes frente à tensão que emerge da relação entre a cultura popular ribeirinha e a cultura oficial urbana, ambas constitutivas de letramentos escolares. A cultura popular reverbera a dinâmica da vida das comunidades ribeirinhas no entorno de Belém, e a cultura oficial, que estabilizada em longo processo histórico, organiza a comunicação social, atribui papéis e caracteriza as práticas e os eventos de letramento na esfera escolar e em outras esferas da vida pública.

A porta de entrada escolhida para tratar desta tensão foram os textos de autoria dos alunos ribeirinhos. Em suas produções escritas, os estudantes materializaram seu ato responsivo – sua atividade como sujeitos históricos, sociais e incompletos –, ao responder as propostas de ensino. Foram três as escolas públicas escolhidas de Belém do Pará, seis turmas do sexto ano do ensino fundamental anos finais, três professoras de português, 28 estudantes ribeirinhos e 41 produções escritas verbais e multimodais que deram forma material a gêneros escolares². Esta produção escrita constitui o *corpora* deste trabalho.

Como citado brevemente no início desta introdução, o interesse pela temática surgiu no diálogo com professores durante período de docência nas escolas da rede pública estadual de Belém, e assumiu os contornos de problemática durante a orientação de trabalhos de conclusão de curso na graduação de Letras da UEPA, no

² Os gêneros escolares, um tipo de gênero discursivo, assumem características da esfera de circulação. Uma definição de gênero do discurso bastante popular entre pesquisadores e professores é, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016[1952-53], p. 12, *itálico do autor*), um conceito polêmico que será retomado no segundo capítulo deste trabalho.

município de Moju, no interior do estado do Pará onde esta instituição mantém um *campus* universitário.

Nas escolas públicas estaduais, localizadas próximas aos rios que banham a cidade de Belém (Rio Guamá e Baía do Guajará), a presença dos estudantes ribeirinhos figura como preocupação entre professores de língua portuguesa. Acredita-se que os altos índices de evasão escolar entre jovens ribeirinhos, consequência de seu *déficit* de leitura e de escrita, têm explicação em uma provável formação escolar ineficiente durante as séries iniciais, ou, ainda, no hipotético *déficit* cognitivo para a assimilação de conhecimentos abstratos.

No contexto de formação inicial de professores do curso de Letras, nos trabalhos de conclusão do curso de graduandos da UEPA, fez-se notório o interesse em investigar o papel da ideologia do cotidiano no ensino da escrita, relacionando eventos de letramentos não escolares às práticas escolares.

A partir desse diálogo com professores e graduandos de Letras, as questões sobre multiculturalidade tornaram-se fulcrais para as investigações que passamos a desenvolver sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna para populações socioeconomicamente desprivilegiadas.

Metodologicamente, as investigações iniciais realizadas durante a pesquisa de campo assumiram contornos de uma etnografia³, cujo interesse voltava-se ao entendimento da presença dessas populações na escola, bem como, a forma que professores e técnicos da Secretaria de Educação compreendiam as práticas escolares com a escrita.

No segundo momento, a pesquisa participante tornou-se instrumento para abordar a problemática do ensino da escrita e da leitura de alunos ribeirinhos tendo em vista as tensões socioculturais que desestabilizam concepções e práticas, e possibilitam criar outras formas de ensinar e aprender a língua materna. As propostas de ensino pretenderam hibridizar práticas escolares canônicas às abordagens atuais, com foco no sujeito como centro de toda a ação didático-pedagógica.

³ “[...]a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 16).

Um levantamento do estado da arte⁴, realizado em 2017, no catálogo de teses e dissertações da Capes e em repositórios de instituições de ensino superior, acusou indisponibilidade⁵ de trabalhos voltados à problemática da aquisição da escrita por estudantes ribeirinhos.

Contudo, destacamos algumas pesquisas nas Ciências Humanas, nas áreas de Educação e de Letras. Em Educação, encontramos trabalhos voltados às temáticas: currículo de escolas ribeirinhas (CRISTO, 2006); representações e saberes de professoras ribeirinhas (FERREIRA, 2012); etnomatemática na educação ribeirinha (SILVA, 2013); escolarização de pessoas com deficiência em contexto ribeirinho (FERNANDES, 2015); saberes, práticas, vivências e formação no campo (POJO, 2017); a relação escola-comunidade (ABREU et al., 2013).

Na área de Letras, envolvendo os Novos Estudos dos Letramentos, identificamos pesquisas voltadas às concepções e às práticas de ensino com vistas à formação leitora de professores ribeirinhos (CORRÊA, 2010), os saberes e as representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas (OLIVEIRA, 2008), práticas de letramentos nos rios (MORAES, 2011) e, ainda, estudos sobre a constituição das narrativas orais e mitos da Amazônia⁶.

⁴ Com base em levantamento do estado da arte realizado no Catálogo de teses da Capes e em repositórios de universidades brasileiras, em Mai. de 2017, usando as palavras-chave: *Escola ribeirinha, Educação ribeirinha, Educação ribeirinha na Amazônia, Escrita de estudantes ribeirinhos, Belém, Pará e Belém do Pará*.

⁵ O uso do termo indisponibilidade justifica-se pela impossibilidade de ter acesso online ao único trabalho encontrado em levantamento realizado sobre a temática. A dissertação de mestrado de autoria de Janes Angie Moreira de Abreu, intitulada *A língua como Prática social: leitura e escrita em escola ribeirinha*, defendida junto ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Federal de Rondônia, no campus de Guajará-Mirim, em 2011.

⁶ Cf. a produção acadêmica dos grupos de pesquisa e projetos institucionais em atividade em duas universidades públicas no Pará, com destaque aos temas relacionados ao ensino da escrita, da oralidade e da cultura da Amazônia paraense. No campo dos estudos literários, destacamos o Imaginário nas Formas Narrativas Orais da Amazônia Paraense (IFNOPAP), projeto de extensão que tem como objetivo registrar narrativas orais da Amazônia paraense, em atividade há 26 anos (1993), institucionalizado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e liderado pela Profa. Dra. Socorro Simões (UFPA-CNPQ). O grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA), desde 2003 vem promovendo pesquisas acerca de temas relacionados às memórias e poéticas orais amazônicas, institucionalizado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e liderado pela Profa. Dra. Josebel Fares (UEPA-CNPQ). Na área de Educação, citamos o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), em atividade desde 2002, promove a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na Educação Popular, institucionalizado pela UEPA é liderado pela Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA-CNPQ); e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) que investiga, desde 2002, os processos e práticas educativas protagonizadas pelos povos que constituem a sociodiversidade do campo, das águas e da floresta da Amazônia, institucionalizado pela UFPA, e liderado pelo Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Haje (UFPA-CNPQ).

A partir das lacunas deixadas na produção acadêmica pesquisada e, ainda, do cenário acima apresentado, formulamos três questões norteadoras desta investigação, são elas:

- (1) Como se dá o letramento escolar nos contextos investigados?
- (2) Quais as formas da escrita dos ribeirinhos em práticas de letramentos escolares?
- (3) Quais as tensões materializadas na produção escrita dos ribeirinhos frente à cultura popular e à cultura oficial?

Partindo destas questões, chegamos as seguintes hipóteses:

- (1) Os alunos produzem cultura, então a cultura letrada está se transformando.
- (2) A produção discursiva dos ribeirinhos não é valorizada, logo a cultura popular adquire novos valores.
- (3) Se não considerar a cultura do outro como de valor, não temos como oferecer o novo na aula de língua portuguesa.

A escrita é um produto histórico e coletivo e não uma tecnologia neutra desarticulada da realidade concreta, por isso, os sentidos que assume estão indissolivelmente ligados aos contextos sociais de produção, circulação e recepção e às situações de interação a que está relacionada. Os Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 2014, p. 90), apresentam-se produtivos para investigar a aprendizagem da escrita e da leitura considerando aspectos sócio-históricos-culturais envolvidos no processo de agenciamento escolar de populações subalternizadas.

Por sua vez, neste trabalho, o foco está na tensão social entre a tendência estabilizadora da ideologia oficial e a dinâmica constitutiva da ideologia do cotidiano, ambas constituindo culturas de fronteira que, na contemporaneidade, somam significados e redefinem as relações entre linguagem, sujeito e realidade.

Nessa perspectiva, definimos o objetivo geral deste estudo em:

Compreender como a vida concreta determina as formas da escrita na produção dos gêneros escolares de autoria de alunos ribeirinhos, e como essas formas refletem e refratam a realidade da vida dos ribeirinhos na esfera escolar.

Assim, investiga-se os gêneros escolares para compreender a tensão entre a dinamicidade própria da vida cotidiana, com seus rearranjos culturais-simbólicos, em relação à tendência estabilizadora das ideologias oficiais, esta é a base da organização das relações e dos saberes ensinados na esfera escolar, principal agência de letramento em nossa sociedade. Nossos objetivos específicos são:

- a) Distinguir as condições de letramento na escola e nas comunidades ribeirinhas como constitutivas das formas dos enunciados dos *corpora* investigados;
- b) Investigar, com base no método metalinguístico proposto por Bakhtin e o Círculo, a produção textual de estudantes ribeirinhos matriculados no sexto ano do ensino fundamental anos finais, em três escolas públicas de Belém;
- c) Documentar os registros linguístico-semióticos que constituem a autoria dos alunos ribeirinhos nos gêneros produzidos na esfera escolar.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como qualitativa tendo em vista a análise sócio-histórico e discursiva dos gêneros escolares. Os procedimentos da pesquisa podem ser resumidos em:

- (a) Pesquisa documental, bibliográfica, etnografia e interferência por meio de pesquisa participativa;
- (b) Análise sociológica dos discursos em gêneros escolares produzidos pelos estudantes ribeirinhos, tendo em vista descrever a dialogicidade interna para a compreensão da forma, com base nos efeitos de sentido produzidos;
- (c) Interpretação dos resultados obtidos nas etapas anteriores para compreensão da dinâmica relação entre ideologias oficial e do cotidiano na produção discursiva dos estudantes, contribuindo aos estudos sobre práticas de letramentos sociais na educação básica.

Para melhor compreensão deste estudo, organizamos a tese em sete capítulos. No capítulo introdutório, apresentamos as motivações do trabalho e as etapas de desenvolvimento da pesquisa. No segundo capítulo, *Os sentidos da escrita em escolas de Belém*, dividido em três subseções, tratamos, respectivamente, do contexto da pesquisa, dos elementos que definem a problemática investigada e das

possibilidades de pesquisá-la com base nos debates desenvolvidos nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, nas últimas três décadas.

No terceiro capítulo, *Enlaces teóricos*, organizado em duas subseções, está o recorte teórico-metodológico do trabalho. Na primeira subseção, discorre-se sobre os estudos de Balkhtin e do Círculo tendo o Signo Ideológico e os Gêneros do Discurso como pontos centrais nessa discussão. Na segunda parte, o tema central é a escrita no contexto dos estudos críticos dos letramentos desenvolvidos pelo campo dos Novos Estudos dos Letramentos, tendo como foco as distinções e problematizações que emergem do debate sobre Letramento autônomo e Letramento social (STREET, 2014).

No quarto capítulo, *Percurso metodológico para produção escrita dos alunos ribeirinhos*, disposto em três subseções, apresentam-se os instrumentos de pesquisa quantitativa e qualitativa, bem como, apresenta-se resultados da tabulação dos dados obtidos durante a etapa exploratória.

No quinto capítulo, *A caminho e dentro da escola: percursos e propostas de ensino*, organizado em três subseções, estão disponíveis interpretações acerca da burocracia dos organismos do Estado e da observação do cotidiano das escolas e dos sujeitos ali presentes serviram de referência. Analisa-se o entendimento de professores, gestores e técnicos educacionais sobre a presença dos alunos ribeirinhos nas Escolas públicas investigadas. Questiona-se as formas de avaliação da aquisição da escrita e, na sequência, descreve-se as cinco propostas de ensino produzidas em diálogo com as três professoras de Língua portuguesa, realizadas em três escolas públicas de Belém, com a participação de 41 estudantes ribeirinhos matriculados no sexto ano do ensino fundamental nos anos finais.

No sexto capítulo, *Escrita às margens de Belém*, interpreta-se as formas dadas ao conteúdo para produção dos textos com a autoria de estudantes ribeirinhos. Cada subseção deste capítulo diz respeito a uma atividade de ensino, as quais dispõem a análise do *corpora* tendo em vista as relações dialógicas estabelecidas no interior das produções discursivas.

No sétimo capítulo, *Considerações finais*, reunimos os resultados da análise dos gêneros escolares a fim de apresentar um acabamento à tese. O debate sobre o fenômeno cultural investigado, a partir da problematização da aquisição da escrita na tensão entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano, acena à produtividade de práticas de letramentos pautadas na hibridização cultural, no fomento de um diálogo

entre diferentes sistemas de representação que emergem na relação entre ideologias oficial e do cotidiano, ambas constitutivas da heterogeneidade discursiva dos gêneros analisados.

2 OS SENTIDOS DA ESCRITA EM ESCOLAS DE BELÉM

Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo). [...]

M. Bakhtin (2011 [1974], p. 396)

As travessias cotidianas dos estudantes de casa até a escola para inserção em práticas de letramento socialmente valorizadas constituem a unidade material de um passado que vem se atualizando na dinâmica cotidiana de jovens ribeirinhos na contemporaneidade. Entre pontes, rios, piçarras e asfalto, os horizontes valorativos em diálogo na produção discursiva dos estudantes materializam seus processos de apropriação da cultura escrita no contato entre a cultura ribeirinha e a cultura urbana na Amazônia paraense, cujo “[...] Conhecimento – [se dá na] compreensão do passado em sua índole inacabável[...]”.

Essa investigação visa ao processo de apropriação social da escrita no contexto das escolas públicas na região urbana de Belém. O objetivo é compreender como a realidade determina as formas da escrita na produção de gêneros escolares, e como essas formas refletem e refratam a realidade dos ribeirinhos na esfera escolar.

Nesse âmbito, a forma dada pelos estudantes aos enunciados verbais e verbo-visuais⁷, na produção de 41 gêneros escolares, materializam o inacabamento de um passado que se realiza no presente, na capacidade de expressão desses alunos ao narrar do espaço fronteiriço, entre as comunidades ribeirinhas e a escola pública, a tensão que emergem do contato entre a memória coletiva das comunidades ribeirinhas em transformação nas dinâmicas sociais contemporâneas, e a tendência

⁷ Neste trabalho, optamos pelo emprego do termo verbo-visualidade em vez de multimodalidade. A verbo-visualidade, assim como a verbo-voco-visualidade, nos gêneros discursivos em circulação nas esferas da vida social é constitutiva dos sujeitos e de suas identidades na contemporaneidade, abordagem de linguagem forjada no contexto da teoria dialógica do discurso originária dos estudos bakhtinianos (BRAIT, 2010, p. 193-194). Portanto, o emprego do termo ao longo do trabalho justifica-se pelo diálogo estabelecido com este campo teórico e seus conceitos.

estabilizadora e homogeneizadora da esfera escolar, esta organizadora e orientadora oficial do sistema escolar⁸.

Os estudantes ribeirinhos, sujeitos desta investigação, residem nas comunidades localizadas nos arredores da zona urbana de Belém, às margens do rio Guamá, porção sul da capital paraense, áreas tradicionalmente ocupadas por comunidades extrativistas que mantêm forte grau de dependência com a zona urbana. Após concluir as séries iniciais do ensino fundamental em escolas municipais instaladas nas comunidades ribeirinhas, crianças e jovens passam a se deslocar de suas comunidades de origem até os bairros próximos aos rios, a fim de dar seguimento aos estudos nas escolas públicas da rede estadual. O transporte é feito em pequenas embarcações, os barcos-escola contratados pelo poder público.

No ensaio introdutório de *O local da Cultura*, Bhabha (2013) apresenta o espaço fronteiriço como lugar privilegiado de onde as narrativas locais, as quais recriam processos de deslocamentos ocorridos no período pós-colonial, produzem outras formas de acomodação do que um dia chamou-se identidade nacional, caracterizada pela tendência estabilizadora, homogeneizante e unificadora das identidades culturais.

O macrocontexto social deste estudo é a cidade de Belém, capital considerada a mais insular do Brasil, 65% de sua área total é formada por 39 ilhas, com população rural-ribeirinha estimada em pouco mais de 10 mil habitantes, em 2010⁹. Apesar dessa população manter intrínseca relação com a floresta e os cursos das águas da calha amazônica, a proximidade e o tipo de dependência com a área urbanizada da cidade têm reconfigurado o cotidiano, interferido em seu modo de vida e produzindo, assim, outras formas de sociabilização, implicando na constituição de suas identidades culturais.

A partir de um diagnóstico realizado entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017, em escolas públicas da rede estadual de Belém, constatou-se que

⁸ À escola cabe definir os conteúdos da tarefa central, atribuir funções, organizar e separar criando hierarquias no espaço escolar, a fim de diferenciar trabalhos e definir, idealmente, as relações sociais. (SZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 58).

⁹ O senso de 2010 contabilizou em 10.086 habitantes, a população residente na área insular de Belém. Não conseguimos levantamento atualizado, as informações foram obtidas no Anuário Estatístico do Município de Belém – 2012 – Demografia, disponível no portal da Secretaria Municipal de Coordenação Geral e Gestão de Belém (CEGEP). Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/app/pdf-segep/anuarioPDF/2_01_Demografia.pdf. Acesso em: 04 Mar. 2019.

o baixo desempenho em língua portuguesa de estudantes ribeirinhos matriculados no sexto ano do ensino fundamental anos finais implica problemáticas que excedem as soluções tradicionalmente empregadas para a apropriação da escrita e da leitura em práticas e eventos de letramento escolar.

A problemática do letramento escolar de jovens ribeirinhos nos parece tocar o passado pelas bordas do presente (BAKHTIN, 2011), pois revela diferentes horizontes valorativos em diálogo no processo de letramento escolar. Nas 41 produções escritas (verbais, visuais e multimodais), coincidem a resistência ribeirinha frente à formação sócio-histórica da periferia de Belém, em uma trama que deixam expostos elementos da contemporaneidade na heterogeneidade constitutiva dos discursos nos gêneros escolares.

2.1 Resistência ribeirinha na Amazônia contemporânea

Diferentes vozes sociais convivem na atividade discursiva dos estudantes investigados. Estabelecer o diálogo com essas vozes consiste em

passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferentes culturas. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetividade – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 2013 [1994], p. 20)

Para a construção deste entrelugar, o entremeio desta nossa viagem articula-se às diferentes dimensões que constituem os novos signos de identidade, os quais permitem redefinir a ideia que se tem sobre sociedade e homogeneidade cultural e identitária. Atentos à dinâmica das identidades sociais, dialogaremos com as narrativas que permitem reconstituir um processo sócio-histórico-cultural de ocupação das áreas periféricas de Belém, sobretudo, daquelas localizadas na porção sul da cidade, situadas às margens do rio Guamá.

Para a produção desta narrativa, e tendo em vista as limitações dos estudos historiográficos cunhados com base nos registros de sujeitos ligados à cultura dominante¹⁰, estabelecemos um diálogo transdisciplinar com produções acadêmicas

¹⁰ “os historiadores partem de uma grande desvantagem. Ainda hoje a cultura das classes subalternas é [...] predominantemente *oral*, e os historiadores não podem se pôr a conversar com os camponeses

de referência nos seus campos de estudo, estudos sediados na Amazônia, das áreas das Ciências Humanas e da Sociologia, a citar: História Ambiental¹¹; Ecologia Histórica¹²; Estudos Culturais¹³; História¹⁴ e História das Mentalidades¹⁵.

Buscamos reconstituir um espaço-tempo capaz de recuperar o período que antecedeu a ocupação do território amazônico, mais tarde invadido pelos europeus e seu processo de colonização mantido na lógica colonial de conquista sob o signo de modernidade e civilização, ambos constitutivos do ideal de Estado nacional. Reconstituem-se eventos históricos para dar forma à (re)existência das populações ribeirinhas que habitam o entorno da capital paraense, as quais mantêm profundas relações simbólicas e socioculturais com as populações que originalmente habitaram a calha dos rios da Amazônia.

2.1.1 Primórdios da existência ribeirinha na Amazônia

Escavações e achados arqueológico são indícios de uma região habitada por cerca de oito milhões de pessoas, em 1492, período que antecedeu a invasão europeia na foz do Amazonas. Clement (2015)¹⁶ investigou o tipo e a abrangência da domesticação da Floresta Amazônica por populações pré-coloniais, e concluiu que havia vestígios de culturas e de organização de sociedades complexas.

A visão homogênea da Floresta Amazônica pelos antropólogos no final do século XIX não corresponde à realidade geográfica. Aproximadamente, 98% de sua planície constitui-se de terra firme. A terra firme e a várzea representam os dois

do século XVI [...]. Precisam então servir-se sobretudo de fontes escritas [...] que são duplamente indiretas; por serem *escritas* e, em geral, de autoria de indivíduos, uns mais outros menos, abertamente ligados à cultura dominante" (GINZBURG, 1987, p. 18).

¹¹ (ALMEIDA, 2010; DERGAN, 2006; MIRANDA, 2015).

¹² (PORRO, 1995).

¹³ (BHABHA, 2013; PIZARRO, 2012).

¹⁴ (CRUZ, 1973a).

¹⁵ (COUTO, 2012).

¹⁶ "As projeções de produção de alimentos da ADE apoiam estimativas de pelo menos oito milhões de pessoas em 1492. Nessa época, sistemas regionais altamente diversos haviam se desenvolvido em toda a Amazônia, onde eram criados recursos de subsistência com a domesticação de plantas e paisagens, incluindo terraplenagem. Esta revisão argumenta que o antódromo amazônico não era menos culturalmente diverso ou populacional do que outras áreas de florestas tropicais do mundo antes da conquista europeia" (CLEMENT et al., 2015, s.n., tradução nossa).

grandes ecossistemas amazônicos. A primeira possui “solos de baixa fertilidade, ácidos e de fragilíssimo equilíbrio ecológico” (PORRO, 1995, p.12), e é ritmada pelo ciclo biótico inverno-verão, espaço da espessa floresta tropical úmida, alimentada pelos ciclos de decomposição dela. A segunda, a várzea, abrange apenas 2% das terras da Amazônia, e foi um espaço original de ocupação da região ao longo de sua história. A várzea, área privilegiada da floresta, mesmo sendo menor, agregou, alimentou, deu suporte a uma vasta população espalhada pela calha amazônica durante séculos.

A Amazônia, no período pré-colonial, mais densa e impenetrável que nos dias atuais, recortada por uma gigantesca malha hidrográfica que atravessa dois países e deságua no Oceano Atlântico, condicionou as formas de ocupação e adaptação de populações originárias às áreas de várzea, e restringiu o trânsito dos invasores europeus aos cursos dos rios, usados para penetrar na densa floresta. “A própria imagem popular da Amazônia como uma gigantesca ‘terra imatura’, uniforme, alagadiça e impenetrável, resulta da visão que o viajante tem a partir do rio, e ela só corresponde à realidade da várzea” (PORRO, 1995, p. 13).

Foi sob essas condições que os europeus passaram a relacionar as águas às comunidades ribeirinhas da Amazônia, “sociedades cujos horizontes e formas de vida eram os rios” (PIZARRO, 2012, p. 32). O retrato de uma terra imatura e habitada por sociedades primitivas marca a deslegitimação necessária à subordinação dessas populações à ordem colonial. Carrega uma visão de estranhamento, mas é preñe de uma lógica de conquista.

2.1.2 A província que emerge no meio da floresta debilita sua origem ribeirinha

Dada sua importância estratégico-militar para a dominação de um território potencialmente lucrativo para a Coroa, a Província do Grão-Pará e Maranhão era administrativamente independente da outra Capitania, a Província do Brasil. O projeto econômico e estratégico-militar sobre a Amazônia¹⁷, iniciado por ocupação e domínio

¹⁷ A ocupação de Belém fazia parte de uma estratégia pautada no princípio do direito internacional *uti possedis*, no qual encontrava-se subscrito o Tratado de Tordesilhas (1449), em que a Coroa Portuguesa passaria a ter direito sobre o território que estivesse efetivamente ocupando.

do estuário do rio Amazonas, fez de Belém a capital e entreposto das expedições militares e comerciais por mais de três séculos¹⁸.

Em meados do século XVIII, a cidade ainda se assemelhava a um pequeno vilarejo às margens da baía do Guajará. O historiador Ernesto Cruz (1898-1976) explica que os conflitos entre colonos, indígenas e mestiços, ocorridos entre os séculos XVII e XVIII, tiveram como consequência o tardio “desenvolvimento” da cidade e a demora na organização e na implementação de seu sistema educacional.

A luta mantida pelos colonizadores durante o século XVII para assegurar o pleno domínio português em terras amazônicas, e a desenvolvida após, no século XVIII, para a colonização de Belém em sentido amplo e objetivo, perturbou consideravelmente o trabalho educacional. [...]

Foram os religiosos das diversas Ordens localizadas em Belém que fundaram e mantiveram os primeiros colégios de ensino primário. Tanto que, somente em 1799, ao apagar as luzes do século XVIII, foi regulamentado o ensino no Pará, tendo sido criadas 15 escolas primárias, sendo duas na cidade e treze no interior. (CRUZ, 1973b, p.17)

O ideal de “desenvolvimento” registrado pelo historiador tem como referência o modelo de sociedade da Europa moderna com todo o seu aparato ideológico colonizador. Os conflitos que “atrasaram o desenvolvimento de Belém” são resultado das lutas de classe: o colonizador (comerciantes colonos e o aparato da Coroa) e as populações escravizadas (negros, indígenas e mestiços).

O registro da multifacetada relação entre a alteridade colonial (inerte, mantida pelos registros históricos) e os costumes, rituais e crenças transmitidos pela cultura oral (dinâmica, viva), constituem a memória histórica da dominação, de um projeto civilizador nos trópicos que deu costas às memórias da natureza ribeirinha, originárias nas etnias que habitaram a região, sobretudo as tribos Tupinambás.

No entorno da capital paraense, as ilhas e as várzeas de áreas continentais só foram reconhecidas e incorporadas como territórios administrativos no final do século

¹⁸ “A Região Metropolitana de Belém está situada no estuário amazônico, identificado como área de influência das marés atlânticas. O estuário é formado pelas desembocaduras do rio Amazonas, dos rios Tocantins, Pará, Moju e Guamá, aos quais se somam as de rios de menor volume, desde o Cabo do Norte (Amapá) até o litoral Nordeste do Pará (Rio Gurupi na divisa com o Estado do Maranhão). Toda essa região costeira encontra-se pontilhada de centenas de ilhas, entre as quais se destacam as ilhas do Marajó e a do Gurupá. Na região costeira oriental, a foz do Amazonas é identificada como litoral do Amapá e o litoral do Pará” (ALMEIDA, 2010, p. 85).

XIX, antes disso era dada pouca importância pelo poder público, bem como aos seus habitantes.

A documentação relativa aos séculos XVII ao XIX ao se referirem às águas e ilhas que compõe a RMB [Região Metropolitana de Belém] e seus arredores trazem informações indiciárias, de que eram utilizadas para instalação de faróis ou sinaleiras para orientar a navegação. Mas também eram lugares de pesca, fugas, esconderijos e ou moradias de indígenas, escravos africanos, afros descendentes e outros fugitivos. (MIRANDA, 2015, p. 84)

O processo de ocupação no entorno da capital paraense ocorreu em diferentes épocas e sob adversas condições, somando traços e significados à resistência ribeirinha em Belém.

No período pré-colonial, há indícios de que as várzeas eram usadas pelos povos originários no cultivo da mandioca, de árvores frutíferas, urucum, algodão e espécies madeireiras e medicinais. Logo após a chegada dos portugueses, no século XVII, as margens dos rios passaram acolher plantações de açúcar, cacau, arroz, urucum, baunilha etc. Durante o século XVIII, as ilhas no entorno de Belém, além de local de instalação das sinaleiras, abrigaram olarias e engenhos de açúcar – ilha do Murutucu, Caratateua e região do baixo Acará.

Medidas higienistas, no século XIX e XX, destinaram às ilhas e à região de várzea de Belém os lazaretos para quarentena de doentes de varíola e lepra. O lazareto da ilha de Arapiranga serviu para quarentena aos acometidos de varíola, hoje a ilha pertence ao município de Barcarena. Às margens do igarapé do Tucunduba foi instalado o lazareto do Tucunduba (1815-1938) destinado aos doentes de lepra, hoje região pertencente ao bairro do Guamá. Houve ainda a construção de um presídio na ilha de Cotijuba, o qual ficou notabilizado como prisão política durante a ditadura militar (1931-1978)¹⁹.

Ainda no século XX, a ocupação desordenada da área insular, atualmente pertencente ao município de Belém – as ilhas de Caratateua, Onças, Mosqueiro, Cotijuba, Combu, Ilha Grande etc. –, recebeu grande contingente de imigrantes encorajados pelas políticas governamentais de povoamento da região, seguidos dos

¹⁹ Cf. Almeida (2010) e Couto (2012).

nordestinos que, na virada do século XIX ao XX, vieram em busca de trabalho na produção do látex.

Durante a primeira metade do século XX, “As ilhas de Outeiro, Mosqueiro, Onças e algumas outras se tornaram locais favoritos para a elite estrangeira e os novos enriquecidos pela extração e comercialização do látex, da castanha e das madeiras” (MIRANDA, 2015, p. 85).

Até meados daquele século, as cidades da Amazônia seguiram a tradição europeia e cresceram ao longo das margens dos rios, furos, igarapés e lagos. Somente a partir de 1960, com a construção das rodovias criadas para “promover o ‘desenvolvimento e a integração’ do chamado ‘Brasil Central’” (MIRANDA, 2015, p. 87), é que as cidades passaram a crescer em direção à área central do continente, permanecendo próximas dos recursos hídricos. Na década de 1970, as ilhas que compõe a região insular da capital paraense começaram a ser incorporadas ao planejamento estratégico municipal, graças às denúncias de ambientalistas e às reivindicações dos movimentos sociais organizados por moradores.

A reprodução da vida nas áreas continentais de várzea e nas ilhas pertencentes ao município de Belém tem resistido e se adaptado às mudanças advindas do capitalismo global. De um lado, a manutenção da lógica colonial ainda vilipendia as populações ribeirinhas e nega-lhes assistência básica, mantendo um modelo de profunda dependência com o continente urbanizado²⁰.

De outro, as relações de produção e as formas de exploração do capitalismo neoliberal têm entendido que as áreas com floresta preservada no entorno de Belém apresentam um potencial turístico e de exploração dos recursos naturais, lógica que ameaça a floresta e tem impactado a vida das comunidades ribeirinhas na capital paraense²¹.

²⁰ É precária a promoção de serviços básicos e infraestrutura urbana às comunidades rurais-ribeirinhas de Belém, com exceção às Ilha de Cotijuba, Mosqueiro e Caratateua. “A atração da história pela cidade explica-se pelo fato da mesma (do urbano) se impor, como relevante, em relação à distribuição da população, das atividades socioeconômicas, políticas administrativas e culturais no espaço físico e no tempo, por um lado. E por outro, a sua perenidade em relação à história humana a coloca nos movimentos históricos de longa duração, como centro de elaboração e irradiação de cultura. Nesta perspectiva, o conceito de cidade engloba a noção da Polis grega, da Civita romana, da Urbe moderna e das Metrôpoles contemporâneas” (MIRANDA, 2015, p. 86).

²¹ Cf. Dergan (2006).

2.2 Linguagem e poder na Amazônia: colonização e resistência dos povos originários

O projeto eurocêntrico de civilização dos ameríndios e de modernização das Províncias, pilares do Diretório de 1757 (excerto abaixo reproduzido), é incisivo sobre a imposição da Língua Portuguesa (LP) nas Províncias da Coroa Portuguesa.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes [...] (ALMEIDA, 1997, p. 51).

O Decreto de 1757, um marco da política pombalina para as colônias portuguesas, deixou evidente o intento da Coroa em assumir o controle de suas colônias, *a priori* apresentava-se como solução à resistência indígena à escravidão, origem dos conflitos com os colonos. No entanto, o Diretório dos Índios, como ficou conhecido o documento, tratava-se de “uma figura de retórica que mobilizava implicitamente, como referência, o imaginário que se criara quando do início da expansão marítima portuguesa, na virada do século XV para o XVI” (FARACO, 2016, p. 100), e foi um projeto ambicioso, pautado na crença iluminista de que com o uso da razão *in abstracto* seria possível erguer uma nova sociedade, ignorando as reais condições das sociedades que habitavam originariamente as Províncias.

A imposição da LP, como premissa indispensável ao projeto colonial de civilização dos indígenas, estava associada ao ideal de um Estado português soberano, consolidado pela separação entre poder civil e religioso, e assegurou o domínio da coroa portuguesa sobre os “povos rústicos e bárbaros” sem interferência dos jesuítas.

A ruptura entre Estado e Igreja deu origem ao Estado de direito moderno, e forjou um ideal de nação culturalmente homogênea e ideologicamente solidificada na língua nacional. Essa língua, designada como vernacular, pressupôs um sujeito competente capaz de usá-la nas diversas situações da vida social, ato indispensável ao exercício da cidadania no Estado moderno.

Zandwais (2012) apresenta a origem do Estado moderno como um fenômeno sócio-histórico e ideológico. O positivismo científico foi um dispositivo com impactos profundos na forma de pensar a subjetivação do sujeito moderno, implicando, determinadamente, na relação entre subjetivação, linguagem e sentido.

Nos dois últimos séculos, assujeitados às leis do Estado nação, às formas de recepção e expressão culturais da nação, aos costumes da sociedade dentro da qual se reconhece como sujeito de direito, o sujeito moderno não somente passa a reconhecer-se a partir das formas como se estratifica socialmente, mas também a partir do modo como as determinações históricas que o constituem falam dele. E essas determinações permitem que ele simbolize a ordem do real pela linguagem não somente como forma de codificar o vivido, o experienciado, mas também a partir dos registros linguísticos de que ele utiliza para interagir com o meio social, com a história e com a própria memória, ou seja, a linguagem corporifica a ideologia em suas múltiplas formas de realização e de variação. Ela fala do sujeito, de suas condições de existência e de suas formas de expressão. (ZANDWAIS, 2012, p. 180-181).

O Estado moderno manteve uma lógica perversa de exclusão social daqueles que não conseguiram ter acesso à *língua de cultura*²², pois encerra a significação no interior de um sistema simbólico abstrato e monológico, implicado na hegemonia dos valores das classes dominantes.

No entanto, apesar da proibição da Língua Geral Amazônica²³ (LGA) na Província do Grão-Pará, o nheengatu permaneceu sendo usado por indígenas, negros, caboclos, mestiços, e entre os cabanos durante a resistência na Amazônia²⁴, e entre os colonos portugueses como língua comercial (uma espécie de *pidgin*²⁵). O irremediável contato entre a LGA e a LP resultou em processos linguísticos muito produtivos, atestados por Freire (2003) nas investigações realizadas por Orlandi & Souza,

²² Zandwais (2012, p. 181) recupera os significados de “língua de cultura” em Houaiss (1983) para ilustrar a maneira como essa nomenclatura remete a um sistema simbólico estruturado que, ao imprimir universalidade a um inventário lexical e gramatical pautado nas necessidades dos campos de criação ideológica (pesquisa, tecnologia etc.), justifica e categoriza desigualdades decorrentes de seu desconhecimento.

²³ Neste trabalho utilizaremos a designação Língua Geral Amazônica, o nheengatu (língua boa em tupi), para distinguir da Língua Geral Paulista, tal qual propôs Rodrigues (1986).

²⁴ Freire (2003) registra o uso da Língua Geral durante a Cabanagem (1835-1840) como meio de interação entre os cabanos.

²⁵ Pidgin é “Uma língua auxiliar criada por pessoas que não têm nenhuma língua em comum.[...] Os pidgins surgem sempre que as condições são favoráveis[...]para facilitar o comércio[...]para permitir que escravos africanos falassem entre si e com seus senhores europeus.[...] eles podem cair em desuso [...] pode continuar em uso por várias gerações [...] pode [tornar-se] uma língua materna. [...]quando o pidgin é a única coisa que as crianças de uma comunidade podem usar com outras crianças [...] tomam o pidgin e a transformam numa língua de verdade, fixando e elaborando a gramática, expandindo amplamente o vocabulário. O resultado é um crioulo, e as crianças que o criam são os primeiros falantes nativos desse crioulo” (TRASK, 2004, p. 228-229, negrito do autor)

O relato de um diálogo presenciado recentemente por uma delas [Souza], em Belém do Pará, coloca em evidência que esse legado lingüístico não se restringe ao léxico. Na ocasião, alguém se referiu a uma “*netarana*” de sua avó materna, usando o sufixo tupi *rana* (‘como se fosse’), o que remeteu a uma infinidade de formas assim modalizadas: tatarana, cajarana, sagarana, canarana, etc., indicando que os processos de modalização do nome, em geral característicos do tupi, podiam ser também atestados em português “*não pela via do empréstimo cristalizado, mas pelo próprio mecanismo em si*” (Souza, 2001: 159). Trata-se, então, de redimensionar as marcas profundas das línguas indígenas, presentes na estrutura da língua portuguesa falada no Brasil (FREIRE, 2003, p. 72-73).

Para além da catalogação do léxico tupi designativo da fauna, da flora, ou da culinária de origem indígena, a presença do contato entre a LGA e a LP na variante oral da população de Belém é um registro de como essa aproximação imprimiu peculiaridades ao falar da região, permitindo produtivos processos de significação por derivação e a incorporação de sons não comuns ao português falado em outras regiões do Brasil.

Em relação à variante escrita do português amazônico, Freire (2003) também relata a presença dessa variante nos documentos oficiais (cartas, relatórios, petições etc.) produzidos na Província do Grão-Pará, e ressalta a relevância desses registros, visto que a escrita caracterizava uma certa ordem social, uma hierarquização na qual o iletramento era prova de instintos criminosos (FREIRE, 2003, p. 73).

Resistindo ao tempo e aos tácitos acordos sociais, a (re)existência ribeirinha é acontecimento nas formas que a linguagem assume para recriar o mundo em volta, um incessante diálogo entre diferentes centros de valores. A cultura que resistiu pela transmissão de saberes na modalidade oral da linguagem é parte constitutiva da identidade cultural ribeirinha, entretanto, na escola encontra resistência, pois permanece desvalorizada socialmente.

2.3 O problema da escrita em escolas de Belém

Os relatos dos professores com base no seu entendimento de rendimento em escrita e leitura nas séries finais do ensino fundamental constituiu o diagnóstico inicial sobre o desempenho de estudantes ribeirinhos em escolas públicas de Belém. Na época em que a pesquisa foi realizada, entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017, não havia documento com dados sólidos acerca do quantitativo de

ribeirinhos matriculados na rede pública estadual, e muito menos um diagnóstico com base em abordagem qualitativa sobre a realidade da aquisição da leitura e da escrita e sobre o desempenho escolar dessa população.

O traçado de uma realidade ainda pouco investigada, sem um levantamento quantitativo ou qualitativo com perfil que auxiliasse na delimitação de um campo de pesquisa, nos levou, de início, a uma abordagem de investigação do tipo etnográfica²⁶.

Começamos investigando a escola, tendo em vista a ação humana. Nessa etapa, nossos principais instrumentos foram a entrevista não-estruturada e a observação da dinâmica do cotidiano das três escolas. A partir de então, foi possível ter uma visão da escola, com base na perspectiva dos sujeitos presentes, acerca das relações ali estabelecidas, as formas de organização do tempo e do espaço escolar e a ideia de letramento escolar.

Ao centrar a investigação nos sujeitos como atores das mudanças ocorridas na esfera escolar, realizamos uma ruptura nos paradigmas que investigam a escola como agência educacional oficial, tradicionalmente pensada a partir de suas características macroestruturais, com base em abordagens que focalizam os efeitos produzidos na escola pelas estruturas que mantêm a sociedade capitalista – as teorias funcionalistas (ex. Durkeim) e as teorias reprodutivistas (ex. Bourdieu) (DAYRELL, 2001, p. 136).

Após o primeiro levantamento exploratório, já com dados mais palpáveis e aptos a compreender aquela realidade, o interesse voltou-se à investigação dos significados da escrita (e da leitura) na escola. Definiu-se um quadro teórico-metodológico capaz de reconstituir as condições sociais e materiais de construção de significados com a escrita pelos estudantes ribeirinhos, relacionando aspectos socioculturais e ideológicos em tensão na esfera escolar e na vida cotidiana destes sujeitos.

Tateando um percurso de pesquisa e de definição do objeto, investigamos a produção acadêmica que problematizou o ensino de língua materna, tendo em vista a constituição da disciplina de Língua Portuguesa. Desenvolvidas a partir de uma abordagem histórico-política-discursiva da formação da disciplina Língua Portuguesa e do ensino de português como prática discursiva implicada em condições sócio-

²⁶ “[...]uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como práticas de letramento” (STREET, 2010, p. 45).

históricas, observou-se a maneira como a transmissão de saberes sobre/com a língua está implicada em relações de poder e ideologias²⁷.

A partir do contato com esses estudos, compreendeu-se a necessidade de investigar o ensino da língua com base nas tensões e coerções sociais que caracterizaram e demarcaram práticas de letramento no período que sucedeu a abertura da escola para as camadas socialmente desprivilegiadas (pós anos de 1970). Desde esse período, pesquisas problematizam o ensino da escrita e da leitura como realidades dadas, tecnologias assimiladas por meio da formação escolar autônoma, centrada no produto e nas habilidades passíveis de serem medidas nos sujeitos.

A prática escolar situada na tradição escolástica tem seu foco nos erros dos alunos durante os exercícios de composição, indícios da valorização do produto final, e não do processo de constituição da escrita como fenômeno sociocultural. A escolástica pautava-se na concepção idealista da linguagem, isto é, a linguagem como manifestação do pensamento. Neste contexto, a intervenção didática do professor voltava-se à apresentação de bons modelos de escrita, excluindo a heterogeneidade das vozes sociais constitutivas da dialogicidade interna e externa dos gêneros do discurso em circulação.²⁸.

Os anos de 1980 são um marco de crescimento de pesquisas voltadas à aquisição da escrita e da alfabetização. Nesse período, o letramento como prática sociocultural torna-se distinto da alfabetização (processo formal de aquisição da escrita). A oralidade e a escrita, antes tidas como opostas e dicotômicas, passam a ser concebidas como práticas sociais e culturais interativas e complementares, na perspectiva de um *continuum* sócio-histórico de práticas sociais (MARCUSCHI, 2010, p. 18).

Na atualidade das pesquisas em Linguística Aplicada e Educação, o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura emergem sobre novos signos e paradigmas,

²⁷ Cf. Batista (2001), Bunzen (2011), Cavazotti, (1997), Razzini (1992, 2000), Santos (1990), Soares (2001, 2004) etc.

²⁸ O problema do ensino da Língua Portuguesa foi objeto de investigação de Bunzen (2006) que chamou a atenção para as formas sobre as quais, desde o século XIX até os anos 1970 do século XX, o ensino da escrita no ensino médio ocorreu por meio de exercícios de composição, com reverência aos elementos da retórica, da poética tradicional e da estilística; “[...] fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos modelos apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2006, p. 142).

como resultado da atividade de sujeitos históricos atuando no interior das sociedades, desenvolvendo com base nas relações entre linguagem e realidade social.

Na contemporaneidade, a agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada (LA), tal qual sinaliza Kleiman (2013), volta-se para abordagens que são capazes de contemplar outras vozes em processos de letramento situados: as vozes do Sul²⁹. Um debate que se desenvolve em duas direções: no campo epistemológico e das relações étnico-raciais. No contexto da produção epistemológica a partir do Sul, a autora cita a agenda de investigações que vem sendo desenvolvida, desde 1990, no campo da LA, em diálogo com as teorias pós-coloniais e decoloniais, pesquisas que têm assumido uma postura epistêmica de fronteira³⁰.

No contexto da LA, a postura epistêmica de fronteira assume característica “antidisciplinar” ou “transgressiva” (PENNYCOOK, 2006), “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006) ou, ainda, de “desaprendizagens” (FABRICIO, 2006). Estas abordagens da linguagem demonstram como as categorias produzidas em contextos hegemônicos não conseguem descrever processos de letramentos não-hegemônicos.

É nesse contexto de problematização das pesquisas em LA que situamos mais duas indagações:

- (1) Como os estudantes ribeirinhos, oriundos de culturas constitutivamente orais, não-hegemônicas socialmente, apropriam-se da escrita no contexto das esferas educacionais públicas em Belém?
- (2) Em que medida a pesquisa de campo, realizada por meio de propostas de ensino, conseguiu intervir tornando-se alternativa às práticas de letramento hegemônicas?

Tendo em vista a distinção entre práticas e eventos³¹ de letramentos, relacionamos a constituição sócio-histórica da identidade ribeirinha aos significados constitutivos da escrita na produção textual de alunos ribeirinhos na esfera escolar.

²⁹ A metáfora “Vozes do Sul” foi empregada para designar as populações que habitam países localizados no hemisfério Sul, dentre os quais estão os países que passaram por processos violentos de colonização tal qual o Brasil.

³⁰ Cf. Bhabha (2013); Canclini (2013); Dussel (2000); Fanon (1968); Hall (2013); Pizarro (2012); Quijano (2000) entre outros.

³¹ Tendo em vista a distinção realizada por Heath (1982), Brian Street (2014) conceitua eventos e práticas de letramentos. Enquanto estas são formas culturais de conceber a escrita, um fenômeno cultural construído historicamente, aqueles dizem respeito às atividades particulares em que a escrita está presente. Uma engloba a outra em uma relação de combinação e continuidade.

A prática situada e os espaços fronteiriços de produção de narrativas, constituem o plano de pesquisa orientado a dois horizontes de ação: (a) às atividades de ensino voltadas à valorização de narrativas identitárias “silenciadas”, estudadas com base nas identidades culturais constitutivas da heterogeneidade discursiva dos gêneros escolares; (b) à escuta dialógica como encontro de duas consciências, prepostas ao enunciado concreto materializado nos gêneros escolares produzidos pelos ribeirinhos.

Sobre as atividades de ensino descritas posteriormente no quinto capítulo, antecipamos as cinco intervenções didático-pedagógicas que foram realizadas em seis turmas do sexto ano do ensino fundamental anos finais. Já a análise da produção, a partir da abordagem dialógica do discurso, pautou-se em aspectos linguísticos-semióticos e axiológicos constitutivos da forma dada ao material para a constituição de um todo enunciativo. Dali emergem possibilidades de interpretar os diferentes centros de valores e de representação simbólica implicados na construção dos sentidos dos textos e de sua autoria. Estes dois horizontes de ação nos revelaram o lugar único do sujeito que age participativamente e responsavelmente em uma situação de comunicação.

Desde o projeto de pesquisa, visou-se uma reorientação de pesquisa sobre práticas de letramento escolar em diálogo com as teorias pós-coloniais e com o pensamento decolonial³². Tinha-se em vista a necessidade de romper com o pensamento único e culturalmente homogeneizado, buscando valorizar as múltiplas identidades culturais e as diferentes formas de se relacionar e conceber a realidade em volta³³.

O ensino da escrita e da leitura na aula de português tornou-se a arena de tensão na qual os sistemas ideológicos oficiais e os conhecimentos desenvolvidos em práticas sociais cotidianas são polos de um sistema de referência que constituem horizontes sociais para os alunos ribeirinhos, sujeitos históricos e protagonistas sociais que materializam no discurso seu lugar único, cujo tempo-espaço estão indissociáveis de seus projetos de dizer.

³² Trabalhos produzidos por Fanon (1968), Dussel (2000) e Mignolo (2017) têm servido de referência para os Estudos Decoloniais.

³³ Candau (2013, p. 14-17) trata da importância de valorizar a multiculturalidade na escola, uma maneira de se posicionar a favor das lutas contra a opressão e a discriminação a que certos grupos têm sido historicamente submetidos.

A escuta dialógica, uma abordagem sócio-histórica dos discursos pautada no método sociológico de Bakhtin e do Círculo, valoriza o diálogo entre duas consciências, cujo “acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.*” (BAKHTIN, 2011, p. 311, itálico do autor).

Cada palavra enunciada, prenhe de significação social, coloca o estudante e seu interlocutor frente a frente. Duas consciências fronteiriças, do eu e do outro, existindo como parte material da condição de sujeitos históricos que são.

Assim, pretendemos lançar luz sobre os fenômenos ideológicos que, pautados na lógica colonial racista, ainda organizam hierarquicamente a vida na contemporaneidade³⁴. Dali, a necessidade de romper com práticas que outrora justificaram-se na violência colonial e ainda hoje servem de modelos de opressão que vilipendiam os direitos das comunidades ribeirinhas, das populações indígenas e quilombolas, dos assentados, das mulheres, enfim, das identidades culturais socio-historicamente marginalizadas.

O problema da escrita de estudantes ribeirinhos, com suas narrativas de travessias, converge com o problema do apagamento de uma existência denegada pelo processo de racialização colonial³⁵, em que a base econômica é também superestrutura, isto é, há uma articulação profunda entre raça e classe: “o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico.” (FANON, 1968, p. 29).

Assim, este estudo em nível de doutoramento situa reflexões sobre o aprendizado da escrita no entrelugar da cultura escrita urbana e da cultura oral ribeirinha, condição *sine qua non* para entendimento das escolas públicas em Belém como espaços voltados à promoção de saberes situados e em diálogo com diferentes práticas de linguagem. Conhecer as condições sociais de escrita dos estudantes ribeirinhos, consiste em reconhecer sua atividade ética, estética e cognitiva que mobiliza significados com base nos valores sociais que caracterizam identidades culturais de um corpo que age socialmente, narra suas travessias, (re)cria e atualiza gêneros escolares.

³⁴ Boaventura da Souza Santos (2018) no ensaio-aula *É possível descolonizar o marxismo?* propõe outros rumos à pesquisa em Ciências Humanas, para tal revisita as bases conceituais do pensamento marxistas e define uma linha abissal ao pensamento pós-colonial: as lutas coloniais (racismo e patriarcalismo) devem ser absorvidas pela concepção de sujeito histórico na luta por emancipação e libertação colonial, somadas às lutas contra o capitalismo.

³⁵ Cf. Castro (2013).

Em vista das questões arroladas acima, adverte-se que não se pretende propor modelos negando os vigentes, ao contrário, as reflexões aqui presentes são produto do diálogo com os estudos que as antecederam e com as práticas sociais em desenvolvimento. Assim, quaisquer críticas que aqui se faça são maneiras de delinear um ponto de vista, um lugar de pesquisa que se pretende construir.

Ao invés de menosprezar, valorizam-se alternativas construídas por professores e gestores na tentativa de mitigar limitações e solucionar problemas a partir das condições a eles disponíveis.

É intolerável condenar práticas sem considerar a precariedade das reais condições de trabalho desses sujeitos. Se assim o fizesse, este estudo tornaria-se mais um braço do projeto neoliberal do Estado mínimo, cuja precarização das instituições públicas que inviabiliza a ação dos agentes sociais, alimenta a narrativa da incapacidade destas instituições às funções designadas.

Resta-nos observar a maneira com que as atividades realizadas em situação de comunicação situadas no entrelugar de diferentes horizontes sociais refletem e refratam as lutas cotidianas materializadas em universo simbólico, no qual a relação entre linguagem, cultura e ideologia são possibilidades de compreender formas de apropriação da cultura escrita em uma periferia do capitalismo global.

3 ENLACES TEÓRICOS

A tensão entre sistemas ideológicos refratados nas identidades sociais na Amazônia paraense, são indícios de uma violência herdada do processo de colonização pelo qual passou a região, dos efeitos da decadência do ciclo da borracha e do sonho de modernização do Brasil profundo, eventos que marcaram a transição entre a Monarquia, o Império e a República e se mantém na crença da modernização dos estados do Norte, sobretudo, do Pará e do Amazonas.

Outrossim, a ideia de letramento das populações ribeirinhas comportou duas faces: (a) a concretude das vivências coletivas na cultura oral que materializa a vida nos rios, no contato com a floresta e na produção dos mitos; (b) e a racionalidade advinda do pensamento moderno, da urbanização, da supervalorização da cultura escrita, da racionalidade objetivista, do ideal de progresso e da modernidade.

É importante notar os signos ideológicos que orientaram a visão sobre o letramento de populações autóctones descrita por antropólogos, no século XX, com base na distinção entre: pensamento místico mantido pela cultura oral e pensamento lógico característico da cultura escrita (STREET, 2014).

Aqui, o ensinar e aprender a ler e a escrever em escolas públicas de Belém são atos inscritos em realidade multifacetada. O resultado do diálogo travado entre a professora/pesquisadora e os alunos/autores ribeirinhos, materializado nos gêneros escolares investigados, é o registro da vida acontecendo no espaço fronteiro entre a urbanidade e a (re)existência ribeirinha na capital paraense na segunda década do século XXI.

A análise da produção textual dos alunos ribeirinhos encaminha ao trânsito entre duas margens do rio Guamá: das comunidades ribeirinhas e das escolas públicas na zona urbana. A fim de transitar entre essas diferentes vivências com a escrita, o debate sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita deslocou-se do paradigma cognitivista (letramento autônomo) de ensino para a abordagem dialógica de linguagem e sociocultural de letramento.

Partimos da premissa de que a palavra enunciada na escola é um signo ideológico, pois evidencia “– O cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sîgnica, isto é, *a luta de classes* [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 112, *itálico do autor*). As diferenças socio-histórico-culturais são constitutivas da palavra enunciada na esfera escolar; abordagem da linguagem que

promove ruptura com a falaciosa homogeneidade representada pela unidade nacional, a língua de cultura³⁶ e o paradigma cognitivista.

Em Volóchinov (2017 [1929]), nos deparamos com a crítica à maneira como as categorias da causalidade mecânica, próprias do pensamento positivista – um sustentáculo da unidade nacional do Estado Moderno –, limitaram o entendimento do fenômeno da linguagem, isolando-o e retirando-o da dinâmica relação existente entre o fenômeno ideológico (apreensivo somente em sua totalidade) e as forças materiais relativas à base econômica.

A palavra como signo ideológico é parte material de uma realidade em formação, pois indissociável dos campos de produção ideológica responde a estes dialeticamente, refletindo e refratando a existência em formação. No contexto deste estudo, as formas de (re)apresentação da vida nos gêneros escolares, assim definidos com base nos conceitos de signo ideológico e de gênero do discurso cunhado por Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, permitem investigar as formas dadas aos textos no contexto do letramento escolar, cuja realidade material evidencia o fenômeno social no caminho entre as comunidades ribeirinhas e a escola.

A definição das bordas teórico-metodológicas desta pesquisa orienta-se para a heterogeneidade constitutiva desses gêneros escolares, resultado da dinâmica da vida no entrelugar de duas culturas, escolar e ribeirinha, as quais têm como centro valorativo de referência a cultura oficial e a cultura popular.

A palavra como ponte entre sujeitos sociais assume as formas, a entonação, a valoração, as sinestesias da vida acontecendo entre esferas distintas e, também, entre eixos de um *continuum* sócio-histórico-cultural de práticas sociais que se desenvolvem no entremeio das comunidades ribeirinhas e das escolas situadas na zona urbana. As escolhas linguístico-semióticas para a composição dos enunciados são constitutivas de diferentes campos enunciativos e caracterizam a autoria dos alunos ribeirinhos no contexto das práticas sociais de linguagem.

Ao deslocar o letramento escolar para o trânsito entre as duas margens de um rio em Belém do Pará, penetrou-se na formação dialética da palavra, esta um fenômeno ideológico que reflete com sensibilidade absoluta as mudanças sociais. Do deslocamento entre as margens reconstitui-se a forma arquitetônica do entre, da

³⁶ “[...] língua de cultura, abstrata, [...] aquela que não somente é inacessível à maioria, mas também se torna inútil para os que são excluídos mais cedo da instituição escolar, formando um contingente de falantes linguisticamente desaparelhados” (ZANDWAIS, 2012, p. 182).

relação, do diálogo, do lugar onde a linguagem é arena para as tensões sociais em disputa. A forma material da palavra e dos traços remetem à cultura popular ribeirinha no interstício com a cultura oficial urbana.

Destarte, o problema do ensino da escrita na escola, em relação com a cultura popular/oral constitutiva da identidade ribeirinha de estudantes, requer uma abordagem da forma tendo em vista a seleção do material na produção de significados que, à primeira vista, surgem como fios soltos no emaranhado de possibilidades de interpretação, à luz de diferentes concepções teórico-metodológicas.

A relação vida e linguagem na produção desses gêneros escolares aqui é investigada com ênfase no entre³⁷. O entrelugar se faz categoria na realização da pesquisa participativa, e na interpretação dos significados que emergem da produção discursiva dos estudantes ribeirinhos.

Segundo as reflexões de Bakhtin e do Círculo, o entre vigora, sempre, no sentido de relação (AMORIN, 2004, p. 285), de espaço a ser preenchido pelo outro. Nas tendências atuais da pesquisa em Linguística Aplicada³⁸, estudar a linguagem a partir do entrelugar possibilita romper com categorias universalizantes e compreender a dinamicidade dos processos de negociação constitutivos de identidades culturais hibridizadas e moventes (KLEIMAN, 2013, p. 45-49).

Abdica-se do paradigma de linguagem como representação estática da realidade ou dado acabado, adota-se a linguagem concreta e dinâmica, que se move no entremeio de partidas, de chegadas e de encontros. Assim, viva na interação a linguagem é constitutiva da presença de sujeitos sociais, históricos, culturais, inconclusos, inacabados, abertos³⁹ e, por isso, é a materialização da existência acontecendo nas fronteiras entre duas margens.

Neste capítulo, organizado em duas seções, apresentamos as bordas teórico-metodológicas deste estudo, destacamos, inicialmente, as problematizações e conceituações da abordagem dialógica do discurso. Cunhada por Bakhtin e pelo Círculo durante a primeira metade do século XX na Rússia, a abordagem dialógica

³⁷ Debate desenvolvido no capítulo dois, na seção intitulada “Resistência ribeirinha na Amazônia contemporânea” neste trabalho.

³⁸ Investigações que têm se desenvolvido em diálogo com a produção do grupo Modernidade-Colonialidade e em aproximação com os estudos pós-coloniais, os quais valorizam categorias vilipendiadas pelo pensamento eurocêntrico.

³⁹ Cf. Campos; Burlamaqui (2018); Corrêa (2010b); Geraldi (2015); Kleiman (2000; 2010); Moita Lopes (2002); Oliveira (2008); Sito (2010); Souza (2010); Vóvio (2007), entre outros.

concebe o signo ideológico e os discursos como gêneros que circulam em situações reais de interação. A apresentação da abordagem dialógica do discurso como perspectiva teórico-metodológica orientará a análise da materialidade constitutiva do *corpora* desta tese.

Na segunda seção, tratamos da abordagem sociocultural da escrita, um campo de estudo interdisciplinar que realiza duras críticas às concepções imanentistas e eurocêntricas da relação entre escrita, poder e ensino. Os novos estudos dos letramentos, ou somente Letramentos Sociais (STREET, 2014), desenvolvem reflexões na tentativa de compreender o letramento como prática social. As críticas aos modelos interpretativos que reduzem a aquisição da escrita a um conjunto de capacidade cognitivas passíveis de serem medidas nos sujeitos, o modelo autônomo, dão espaço à uma abordagem da escrita como prática social concreta constituída por ideologias e relações de poder, o modelo ideológico. Assim, pretendemos orientar nosso olhar para a escrita no entrelugar das margens do rio Guamá.

3.1. Vozes silenciadas? Relações dialógicas no contexto de Bakhtin e do Círculo

A produção de Bakhtin e do Círculo está voltada, sobretudo, ao estudo da constituição poética artístico-literária, questão que não é nossa, visto que investigamos a produção discursiva verbo-visual-ideológica na esfera educacional (especificamente, textos com autoria de estudantes ribeirinhos). Nesse sentido, a costura teórica que faremos é produto de nossas interpretações de parte das teses, ensaios, notas de pensamento de Bakhtin e do Círculo. Os fragmentos dessa produção que selecionamos têm a finalidade de demonstrar a produtividade e a pertinência dessa abordagem no contexto da nossa problemática. Assim, ao fim desta seção, pretendemos obter uma via para a abordagem dialógica dos gêneros discursivos produzidos pelos estudantes ribeirinhos.

O conjunto das questões reunidas na produção intelectual de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Volóchinov (1895-1936) e Pavel Medvedev (1892-1938)⁴⁰, três

⁴⁰ Entre os anos de 1920 e 1970, na Rússia, a produção dos membros do Círculo – M. Bakhtin, V.N. Volóchinov, P. Medvedev, I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1937), L. Pumpianski (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) – foi o resultado do diálogo crítico com a produção teórico-filosófica de sua época. Um diálogo entre diferentes vozes ligadas a diferentes áreas do conhecimento. No entanto, sua recepção no Brasil pelos

integrantes de um Círculo de intelectuais russos em atividade no contexto pós-revolucionário na Rússia, aponta caminhos para o entendimento do discurso como resultado de condições sociais e históricas, com base na comunicação socioideológica materializada em gêneros do discurso. Ali, os gêneros são formas discursivas que se caracterizam pela proximidade com as formas de comunicação cotidiana (mais flexíveis), e com a dos sistemas ideológicos constituídos (formas mais rígidas).

Uma vez que a presença dos conceitos de signo ideológico e gênero do discurso estão dispersos ao longo da produção de Bakhtin e do Círculo, apresentaremos cada um deles nos contextos das obras em que aparecem de forma não exaustiva, com vista nos limites definidos pelos objetivos desta investigação.

Todavia, a manutenção do diálogo crítico realizado por Bakhtin e pelo Círculo, com as referências de sua época, é fundamental ao entendimento das rupturas realizadas pela abordagem proposta por esses pensadores, questão cara à descontinuidade que pretendemos realizar no modo de analisar a produção textual de estudantes ribeirinhos. Para tal, iniciaremos este debate apresentando o contexto sócio-político e intelectual da época.

Para entender o contexto de produção dos coletivos de intelectuais russos no período que sucedeu a revolução Russa (1917), selecionamos dois excertos de ensaios produzidos por pesquisadoras brasileiras que reconstituem o espírito político e intelectual da época, seu *Zeitgeist*.

Quando os membros do Círculo nasceram, no final do século XIX e começo do XX, o czarismo estava em seus estertores e a Rússia vivia um período de instabilidade e descrédito do poder czarista. Alexandre III, que governou o país entre 1881 a 1894, mantinha em descompasso a população, que oscilava da extrema riqueza – os nobres –, à pobreza absoluta – os operários e camponeses. Nicolau II Romanov (1894-1917), último czar, enfrentou em 1905 um movimento de operários em São Petersburgo, o qual, reprimido violentamente, ficou conhecido como Domingo Sangrento (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 18).

[...] a partir da revolução de 1917, temos como referências de parte do período pós-revolucionário grandes intervenções nas condições de vida do povo russo soviético, tais como a institucionalização de uma política internacionalista, voltada às condições de desalienação e emancipação dos trabalhadores do Leste e do Oeste e a criação de

estudiosos da área da Linguística e de outros campos dos estudos da linguagem se deu, principalmente, com base na produção desses três integrantes do Círculo.

uma classe de Comissariado do Povo (soviets), encarregado de estabelecer um diálogo contínuo entre as bases infraestruturais e a superestrutura, com o fim de transformar o modo de produção das relações políticas do Estado soviético (ZANDWAIS, 2009, p. 99).

As tensões sociais nos excertos descrevem bem o contexto que antecedeu e o que levou à criação dos círculos orgânicos de intelectuais na URSS⁴¹, dentre os quais faziam parte Bakhtin, Volóchinov e Medvedev. No período pós-revolução, intelectuais de diversas áreas do conhecimento tinham em comum um projeto de sociedade que buscava destruir os aparelhos que serviram para manter a organização da sociedade em classes e os privilégios das classes dominantes. A exploração dos operários e as contribuições da ciência eram os alvos para a construção de “uma sociedade mais emancipada, liberta de desigualdades sociais e alicerçada em bases marxistas de ciência” (ZANDWAIS, 2009, p. 100).

No período compreendido como pós-revolucionário até a ascensão de Stalin, depois da morte de Lênin (1917-1924), momento do projeto nacional voltado à melhoria das condições culturais e intelectuais do povo, os membros do Círculo bakhtiniano defendiam a heteroglossia constitutiva da identidade cultural russa, dando ênfase às formas usadas na vida cotidiana das classes populares. A criação de universidades e escolas populares absorve os intelectuais bolcheviques na implantação de projetos de alfabetização de adultos para a extinção do analfabetismo entre as camadas populares das áreas urbanas e rurais.

A bases epistemológicas de Bakhtin e do Círculo formam-se em um espaço-tempo alimentado pelo paradigma da valorização da diferença constitutiva da identidade cultural russa, força motriz na formação de uma abordagem da linguagem pautada no materialismo histórico. Bakhtin e o Círculo acreditavam que a linguagem é onde as divergências inerentes à diferença convivem,

[...] a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro. Politicamente, a partir de 1924, eles (Bakhtin e o Círculo) vivem num país em que a ordem é unificar a cultura e a língua, e, portanto, não tolerar as diferenças (SILVA, 2013, p.48).

No entanto, a produção escrita deste coletivo de intelectuais russos virá no período em que a política reformista e nacionalista de Stalin institui a formação de uma identidade nacional com base na unidade da língua russa.

⁴¹ Sigla usada para União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

O projeto político de unificação e homogeneidade do povo russo-soviético, “um dispositivo de base para construção de um imaginário de nação, idealizado por N. Marr” (ZANDWAIS, 2009, p. 101), torna-se um impositivo e a oposição faz-se imperativa para o expurgo stalinista que vitimou Bakhtin, Volóchinov, Medvedev, entre outros intelectuais da época.

Bakhtin foi condenado ao trabalho forçado nos campos de concentração, mas, devido sua condição física debilitada pela osteomielite, é enviado ao exílio para Kustanai, em 1928, no Cazaquistão. Volóchinov morre de tuberculose, em 1936, e Medvedev morre em 1938.

3.1.1 Fora dela: a palavra na esfera escolar como signo ideológico⁴²

No ensaio de Volóchinov, *A palavra e sua função social*, publicado em 1930, na segunda seção, “A palavra como signo ideológico”, o pensador russo sedimenta sua abordagem da palavra como signo ideológico⁴³, definindo-a com base em sua dimensão social em oposição à dimensão sistêmico-abstrata saussureana.

[...] se pegarmos uma pedra, a pintarmos com cal e a colocarmos na divisa entre dois *kolchozes*. Essa pedra obterá uma determinada “significação”. Ela já não irá significar só a si mesma, só uma pedra como parte da natureza, mas terá um outro novo sentido. Ele apontará para algo que se encontra *fora* dele. Ele se tornará indicador, um sinal, um signo com uma significação firme e estável. Signo do quê? O signo de uma fronteira que divide dois pedaços de terra. (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 310, itálico do autor)

Sobre a constituição dos sentidos da palavra, Volóchinov distingue dois tipos de objetos: (1) os fenômenos da natureza, instrumentos de produção, os objetos do cotidiano etc.; (2) e os signos.

Os primeiros, sem qualquer significação ideológica, são passíveis de admiração ou de estudo de sua constituição física, mas não podem ser considerados como designando alguma outra coisa, objeto ou acontecimento. Enquanto os signos apontam para algo fora de si, pois são fenômenos de uma realidade material que se tornam fenômenos ideológicos.

⁴² Este título remete à subseção do ensaio de Volóchinov, *A palavra e sua função social*, publicado em 1930.

⁴³ Concepção já defendido em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929).

A palavra em sua essência – diferente daqueles signos que se originam de objetos da natureza, da tecnologia ou do consumo –, desde o início, é o mais puro fenômeno ideológico, visto que “[...]Toda a realidade da palavra dissolve-se por inteiro em sua finalidade de ser signo. Na palavra não há nada que seja indiferente a essa finalidade e que não tenha sido gerado por ela” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 312).

No entanto, os sons criados pelos órgãos da fala, as bases acústica e fisiológica não são suficientes para se tornarem palavras, elas precisam significar algo, isto é, expressar e refletir fenômenos da realidade social. Assim, a compreensão não pode ser vista como abstração da alma humana, visto que sempre possui um caráter responsivo, ou seja “[...] ‘*resposta avaliativa*’, um caráter de réplica. [...] todos os signos ideológicos verbais, visuais etc. podem formar-se apenas em uma coletividade de pessoas socialmente organizada [...]” (Ibid., p. 313, *italico do autor*).

Condicionada por elementos da realidade concreta, a palavra como signo ideológico originário está inter-relacionada ao desenvolvimento de uma sociedade, visto que existirá um conjunto específico e limitado de objetos que receberá atenção social e irá assumir formas sígnicas.

Considerando as especificidades da palavra e sua natureza responsiva, podemos relacioná-la ao conjunto de questões que nos trouxeram até aqui. Sendo os textos unidades de sentido constituídos de materialidade sígnica e dimensão semântico-pragmática, a palavra, nos eventos de letramentos escolares, é produto do ato responsivo, um signo ideológico que representa algo fora de si e traduz a realidade a partir de um determinado ponto de vista valorativo, em um horizonte social: “O ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa estão determinados socialmente: o ideológico, que coincide com a signicidade, é um produto inteiramente social” (PONZIO, 2016, p. 109).

A realidade material do signo ideológico, no âmbito da vida social, indicou para Volóchinov que as bases da ciência marxista da criação ideológica estão intimamente relacionadas aos problemas da filosofia da linguagem. O pensador russo enfatizou a natureza ambivalente e material de todo produto ideológico (de um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo), a qual reflete e refrata a realidade em sua volta ou fora de seus limites e permite distinguir o signo de um corpo físico que equivale a si próprio, não se podendo, neste último caso, tratar como ideologia.

As categorias de avaliação social (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo que é ideológico possui significação sgnica.* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 93, itálico do autor).

Sendo os signos objetos únicos e materiais, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou do consumo pode tornar-se um signo ideológico ao adquirir significação que ultrapasse os limites da sua existência particular. Assim, Volóchinov defende que cada campo da criação ideológica (arte, religião, ciências) possui um modo peculiar de se orientar na realidade, a partir da especificidade de sua função na unidade da vida social: os gêneros do discurso⁴⁴. Deste modo, a realidade do signo é bastante objetiva, visto ser um fenômeno do mundo externo, ele mesmo e os efeitos por ele produzidos ocorrem na experiência externa.

Em “O discurso em Dostoiévski”, quinto capítulo da obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963), Mikhail Bakhtin (2018b [1963], p. 207) discute a necessidade de criar uma abordagem de estudo, a Metalinguística, capaz de abranger os aspectos do discurso, da realidade concreta e viva da língua que ultrapassem aspectos meramente linguísticos e abstratos e contemplem a natureza dialógica do discurso.

A palavra dimensionada em um fenômeno ideológico por excelência, é parte da realidade material, e ao relacionar-se diretamente com a realidade transmuta-se em signo adquirindo significação, isto é, adquirindo sentido na relação entre eu e o outro. A palavra é a ponte entre eu e o outro, ela enuncia o meu ponto de vista único que recebe a avaliação social do outro, ela me constitui e constitui o outro no contexto da interação social, define-se assim a natureza dialógica do discurso.

Nos enunciados que constituem a autoria de estudantes ribeirinhos na esfera escolar, a palavra e os elementos semióticos são signos ideológicos que concretizam o interior acontecendo na exterioridade, desde as etapas de aquisição da cultura oficial na relação com a cultura popular até as práticas sociais com a escrita, dimensões do aprendizado ainda pouco explorados em práticas de letramentos escolares.

Nas práticas de letramentos escolares, os gêneros discursivos produzidos pelos estudantes são o material semiótico da vida interior no ato de exteriorizar a sua

⁴⁴ Conceito melhor apresentado na subseção seguinte.

compreensão, ou seja, caracteriza a resposta ativa dos estudantes a uma situação de interação verboideológica. Por conseguinte, sendo a linguagem um signo ideológico, a forma materializada do eu único na relação com o outro é o indicador mais sensível das transformações sociais pelas quais passam os estudantes ribeirinhos. Suas produções textuais contêm em si as lentas acumulações que já existem, mas ainda não ganharam visibilidade ideológica na esfera escolar. Os significados produzidos pela/na linguagem são acúmulos histórico-culturais acessíveis na palavra.

Destarte, ao fim da terceira seção do ensaio “O que é a linguagem/língua?” Volóchinov é enfático ao afirmar que “nenhuma cultura poderia ter existido se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade da comunicação social, *cujá forma materializada é a nossa língua*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 251, itálico do autor). Isso posto, cada etapa do processo de comunicação social é constitutiva de um estágio da linguagem como meio de ser e significar em determinado tempo-espço.

Cronologicamente, os gestos, a oralidade e a imagem são estágios primitivos de linguagem e antecederam a palavra escrita na comunicação social, no entanto, todos estão interrelacionados à vida, visto que são signo ideológicos. Diferentes abordagens acerca da oralidade e da escrita constituíram etapas das reflexões desenvolvidas ao longo dos estudos do letramento⁴⁵.

No contexto da teoria dialógica, a oralidade e a escrita são constitutivas dos sujeitos, reverberam diferentes formas de ser e significar com a linguagem em diversas esferas da vida social, além de serem indícios de etapas de desenvolvimento das sociedades em seu aspecto sócio-histórico.

Frente a frente, a oralidade e a escrita também reverberam processos históricos de dominação de um grupo social sobre outro, pois a linguagem “[...] é *produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou*” (VOLOCHÍNOV, 2019 [1930], p. 248, itálico do autor).

De forma restrita, afirma-se que a oralidade, mais ligada à dinâmica da vida cotidiana, é mais suscetível às mudanças semântico-pragmáticas e às variações linguísticas; enquanto a escrita, por ser a forma mais usada e servir de referência na

⁴⁵ Na seção subsequente, retomaremos a discussão sobre a relação entre oralidade e escrita no contexto do letramento, destacando a abordagem opositiva da perspectiva dicotômica e a abordagem culturalista como base para o modelo autônomo; e a sociointeracional como tendência que despontou no Brasil como alternativa ao problema do letramento escolar.

organização e orientação social das esferas ideológicas constituídas, está menos suscetível às influências exteriores, e tende a estabilizar-se, assumindo características relativamente estáveis, materializadas nos gêneros do discurso.

Sobre a relação de reciprocidade entre oralidade e escrita, para Bakhtin, Volóchinov e Medviédev ela caracteriza diferentes formas do discurso, nesta relação está a dialética da palavra, as tensões sociais que emergem das inter-relações que se estabelecem entre ideologias do cotidiano e oficial, no contexto de um método dialógico com base no pensamento monista e histórico marxista.

Sobre o conceito de ideologia, vale ressaltar um último aspecto: para Bakhtin e o Círculo, o termo ideologia não tem o sentido restrito e negativo de mascaramento do real que este assume no contexto do marxismo ortodoxo (como ficou conhecido pelos neomarxistas). Para os pensadores russos, ideologia engloba a religião, a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a ética, a política etc., todo o universo de criação materializado semioticamente no signo, que por sua natureza é social, logo, ideológico.

Em nota de rodapé do ensaio “Que é a linguagem/língua?” (1930), Volóchinov esclarece: “Entendemos por ideologia todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 243).

Assim, deduz-se que o signo ideológico é o material da realidade social, verbal e semiótico, sempre relacionado a algo além de si mesmo, fora dele. Possibilidade de compreender as relações que se constroem entre um eu e o outro, evidenciando a tensão entre diferentes vozes sociais em interação.

Nesse sentido, a sala de aula é campo enunciativo de diferentes vozes sociais em tensão e “Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 232).

Para reconstituir o vigor social da palavra em sala de aula, o dialogismo, o heterodiscurso⁴⁶ e a polifonia são conceitos essenciais no entendimento da constituição dos sentidos enunciados.

No ensaio “A estilística atual e o romance”, de 1930, escrito um pouco antes de embarcar para o exílio em Kustanai, Bakhtin define as bordas do que viria a dar forma à teoria dialógica, uma teoria sociológica da linguagem romanesca, de fundamentos marxistas, em um diálogo crítico com a estilística tradicional.

[...] a estratificação interna de cada língua em cada momento de sua existência histórica é a premissa indispensável do gênero romanesco; através do heterodiscurso social e da dissonância individual, que medra no solo desse heterodiscurso, o romance *orquestra* todos os seus temas, todo o seu universo de objetos e sentidos que representa e exprime.

A estilística desconhece esse tipo de combinação de linguagens e de estilos em uma unidade superior e carece de um enfoque do peculiar *diálogo social das linguagens* no romance (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 30, itálico do autor)

Em outro ensaio que viria compor, junto com este, o projeto *Teoria do romance* (1965), intitulado “O discurso na poesia e o discurso no romance” (1930), Bakhtin é enfático sobre a natureza dialógica da linguagem.

A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias o sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 51)

A comunicação verboideológica, isto é, toda comunicação dirigida ao outro, mantém-se em diálogo com todas as vozes que constituem e constituíram os discursos que organizam e orientam as relações no interior das esferas ideológicas. Esta relação funda o campo enunciativo de cada interlocutor, no contexto da comunicação social, na forma de ato-resposta.

⁴⁶ Nas traduções para o português das obras de Bakhtin e do Círculo, diferentes termos foram sendo usados para categorias que ali surgiam. A falta de uniformidade gerou, em alguns casos, confusão ao entendimento destas categorias. Isso ocorreu por diferentes motivos, desde filiações teóricas do tradutor, até as difíceis escolhas que se fez na tentativa de aproximar o quanto mais do sentido original presente nas obras. No caso da categoria heterodiscurso, que foi traduzida outrora como heteroglossia, ou como plurilinguismo, Bezerra (2015) argumenta que o termo *raznoréchie* (heterodiscurso) é bastante antigo no russo, formado por *rázniei* (diversos) e *riétchi* (discursos, falas), mais condizente com heterodiscurso que heteroglossia ou plurilinguismo, os quais em nada se assemelham ao termo original no russo.

O caráter social da linguagem, em contraposição ao imanentismo do sistema estruturalista do signo linguístico, revela sua dinamicidade. A linguagem, como parte material da vida social, está relacionada à superestrutura, aos sistemas ideológicos. A concretude da linguagem é a expressão de uma realidade social materializada em formas composicionais, nas escolhas linguísticas e no recorte que o interlocutor faz da realidade; tudo isso com base em um horizonte social, a partir de um ponto de vista que imprime forma única ao enunciado, “O real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente” (FIORIN, 2016, p. 22).

Tendo em vista a dinamicidade da linguagem e seu caráter dialógico, o recorte da realidade no contexto da comunicação social, o sentido último ou tema da palavra, é dado em cada interação específica, sendo os interlocutores os “donos” temporários do enunciado que, construído no evento da interação, tem caráter temporário, pois outros interlocutores não previstos podem passar a interagir com ele (SILVA, 2013, p. 53).

O heterodiscurso, um conceito ligado à concepção sociológica da linguagem como acontecimento – realidade em constante processo de formação, na qual o ser constitui-se pelo e no discurso –, é interpretado enquanto vozes sociais que habitam as formas do discurso e permitem identificar “pontos de vistas específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes semânticos e axiológicos” (BEZERRA, 2015, p. 13).

O dialogismo que faz deferência ao diálogo entre vozes sociais trata da linguagem como um fenômeno indissociável da interação verbal. Afinal, não existe enunciado concreto no vácuo social sem a existência do outro e de um contexto de comunicação.

A definição da ação-resposta em um espaço-tempo determina os limites das possibilidades de expressar com a linguagem, visto que nem tudo pode ser expresso. Dessa forma, sobre as faces do dialogismo bakhtiniano é possível dizer: toda palavra dirige-se a alguém e seu tema é constituído na interação; todos os enunciados vêm de outros enunciados que convocam reações, respostas.

Dito isso, pode-se distinguir diferentes tipos de relações dialógicas no interior de enunciados realizados em determinados contextos de comunicação social, por exemplo, um interlocutor põe em diálogo dois enunciados que não conversavam entre si, a fim de produzir diferentes efeitos de sentido: ironia, espanto, enaltecimento, reprovação etc.

A polifonia, por sua vez, é categoria que surge no âmbito da poética sociológica de estudo da obra romanesca nas investigações realizadas por Bakhtin sobre a produção literária de Dostoiévski, em *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963). De acordo com Bakhtin, na forma dada por Dostoiévski à narrativa romanesca de *Os irmãos Karamazov* – na opinião do autor, o romance mais polifônico de todos os tempos –, o leitor é atravessado por uma multiplicidade de vozes, um dialogismo levado ao extremo na esfera literária. Ali, as vozes não estão a serviço de um projeto discursivo do narrador, mas assumem, com autoridade equivalente, o mesmo papel de quem narra.

Destarte, Medviédev (1928) trava um diálogo polêmico com o formalismo russo e apresenta a proposta de uma poética sociológica para os estudos literários fundamentada no materialismo dialético; na especificação; na criação ideológica e na sua compreensão acerca do processo de comunicação social e do caráter material da poética da obra literária.

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 48-49).

O enunciado concreto assume as dimensões do ato social, pois ele é o conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, uma parte da realidade social. O enunciado concreto orienta-se à reação de resposta e também reage à algo, não existe maneira de separá-lo da realidade, visto ser um fenômeno histórico, “[...]Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dada situação social” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 183).

É um fato real, é criado;
É uma unidade da comunicação verbal, isto é, uma unidade do gênero;
Apresenta um acabamento real, ou seja, são irreproduzíveis (embora possam ser citados);
As suas pausas são pausas reais;
Tem autor (e expressão) e destinatário. (SOUZA, 2002, p. 71-72).

A avaliação social faz a mediação entre o signo linguístico (abstrato) e a realidade concreta, ela “[...] determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto

do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 189).

Cinquenta anos depois, Bakhtin retoma os conceitos de enunciado e texto no ensaio *Fragments dos anos 1970-1971*, revelando-os conceitos elementares para a teoria dialógica cunhada pelos membros do Círculo. Nesse momento, o pensador russo sublinha novamente⁴⁷ a importância de uma metodologia e de um campo científico para o estudo do enunciado:

O enunciado (produção de discurso) como um todo entra em um campo inteiramente novo da comunicação discursiva (como unidade desse novo campo). [...] Esse campo é dirigido por uma lei específica e para ser estudado requer uma metodologia especial e, pode-se dizer francamente, uma ciência especial (uma disciplina científica). O termo “texto” não corresponde, em absoluto, à essência do enunciado integral. Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. (BAKHTIN, 2017 [1970-71], p. 26)

Na perspectiva dialógica do discurso, o conceito de enunciado concreto orienta para a existência “[...] sempre, ao menos duas consciências em jogo, em disputa, em interação que pode ser harmoniosa, mas que, em geral, para produzir conhecimento se realiza como embate dialógico (e mesmo ideológico...) [...]” (BRAIT, 2016, p. 19). Na teoria bakhtiniana, os conceitos de “enunciado concreto” e “texto” permitem compreender a relação entre texto e suas formas de produção, circulação e recepção. Nessa perspectiva, o texto não se reduz à composição linguística nem desvinculado do diálogo com o conjunto de signos ideológicos, mas revela um posicionamento axiológico situado em um evento real de interação, daí a intrínseca relação entre língua e cultura popular.

Os textos verbais e verbo-visuais produzidos pelos alunos ribeirinhos são enunciados concretos, são textos que dialogam com seu interlocutor previsto (professora/pesquisadora e seus colegas de classe) e com horizontes sociais, compondo um diálogo entre eu e outros. Nas narrativas interpretadas no capítulo cinco, destinado à análise dos gêneros escolares, observamos o modo de viver de

⁴⁷ Novamente, como exemplo em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin já havia apontado à necessidade de uma ciência que fosse capaz de tocar as relações dialógicas constitutivas da heterogeneidade dos discursos em circulação nos diversos campos da vida social (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 208-209).

cada estudante contado numa sucessão de acontecimentos interligados em enquadramento espaço-temporal.

A vida cotidiana na sua singularidade é partilhada pelos múltiplos olhares dos jovens que recuperam o entorno da escola a qual estudam. Quando convocados, exploram com detalhes o percurso para a escola e confrontam as duas margens do rio, marcando a relação verbal e visual, na qual a margem da casa é sensorial, visual, e a margem da escola, verbal; em suma, coexistem nas duas culturas.

3.1.2 Materialização de lugares sociais: os gêneros do discurso

Gênero do discurso é conceito cunhado por Bakhtin e pelo Círculo no período compreendido entre os anos de 1920 e 1950, e se tornou popular entre educadores das redes de ensino, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998; 1999). A popularidade deste conceito deve-se à ampla divulgação dos PCN, em razão do volume de cópias distribuídas em todo o país, o aparecimento nos livros didáticos, e, consecutivamente, após integrar os diversos documentos de orientação curricular elaborados pelas redes estaduais, municipais e particulares de educação.

Nos PCN, os gêneros do discurso são apresentados como objetos de ensino, e o texto, a unidade de ensino das aulas de língua portuguesa. Incidindo sobre a orientação dos PCN,

[...] aparecem muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática (FIORIN, 2016, p. 67).

No entanto, mais do que especificar e fixar as formas de escrita e oralidade, a categoria dos gêneros discursivos no contexto da teoria sociológica da linguagem, cunhada por Bakhtin e pelo Círculo, volta-se à natureza concreta da linguagem, em sua relação com as esferas sociais, as quais os textos são produzidos, circulam e são recepcionados. Uma concepção também presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Para a reconstituição de gênero do discurso, no contexto das obras do Círculo russo, seguiremos algumas pistas deixadas por Brait e Pistori (2012), Fiorin (2016) e

Machado (2014), três obras representativas da recepção deste conceito entre pesquisadores brasileiros. A fim de iniciar este percurso, um aviso: “[...] tanto os textos de forma geral, quanto o conceito de gênero produzido pelo pensamento bakhtiniano, são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo [...]” (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 374). Nesse sentido, é preciso conhecer quais as fontes usadas por estes pensadores para, então, compreender as descontinuidades e continuidades que emergem da abordagem dialógica da linguagem.

Antes de Bakhtin e do Círculo, o estudo dos gêneros foi objeto de reflexão de dois pensadores da Antiguidade clássica, Platão (428/7–348/7 a.C.) e Aristóteles (384–322 a.C.). Os estudos clássicos dos gêneros eram de natureza classificatória, Platão, em *A república* (séc. IV a.C), elabora a tríade: gênero mimético e dramático pertencem à tragédia e à comédia; o expositivo ou narrativo, ao nómo⁴⁸ e à poesia lírica; e o misto, à epopeia.

A distinção classificatória pautada na mimese serve de base para a *Poética* (335/23 a.C.) de Aristóteles, que “[...] classifica os gêneros como obras da voz tomando como critério o modo de representação mimética. Poesia de primeira voz é representação lírica; a poesia de segunda voz, da épica; e a poesia de terceira voz, do drama.” (MACHADO, 2014, p. 151), e a tragédia é tomada como paradigma para o que Aristóteles definiu como poesia. Este rigor de classificação ficou consagrado pelos estudos da obra literária.

No entanto, a emergência da prosa comunicativa no âmbito da produção literária, “[...] passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso.” (MACHADO, 2014, p. 152), ambiente que favoreceu o desenvolvimento da teoria dos gêneros do discurso cunhada por Bakhtin, Medvedev e Volóchinov, questionando, assim, o estatuto do gênero literário.

O conceito de gênero do discurso aparece explícito ou implicitamente nas reflexões dos três intelectuais russos. Para melhor compreensão deste conceito e seu uso na análise da produção textual dos alunos ribeirinhos, retomaremos concepções inauguradas em alguns ensaios e obras dos três pensadores.

⁴⁸ *Nómos* (Grego), poema cantado pelos antigos gregos em honra a Apolo, deus da poesia. (Dicionário Houaiss Eletrônico de Língua Portuguesa 3.0)

Tabela 1 – O conceito de gênero do discurso no contexto da produção intelectual de Bakhtin e do Círculo

CONCEPÇÕES INAUGURADAS	CONTEXTO	AUTORIA
3.1.2.1 Característica dos gêneros: forma composicional, estilo e unidade temática	<i>Os problemas do gênero do Discurso</i> (1953)	M. Bakhtin
3.1.2.2 Diferença entre forma composicional e forma arquitetônica	<i>O problema do conteúdo, do material e da forma</i> (1923/1924)	
3.1.2.3 Gênero polifônico no contexto da poética de Dostoiévski	<i>Problemas da obra de Dostoiévski</i> (1929) <i>Problema da poética de Dostoiévski</i> (1963)	
3.1.2.4 Ligação entre língua, gênero e estilo	<i>O discurso no romance</i> (1934-1935)	
3.1.2.5 Gênero como enunciado concreto que articula interior e exterior, viabilizando a noções de sujeito histórico e socialmente situado	<i>O método formal nos estudos literários</i> (1928)	P. Medvedev
	<i>A palavra na vida e palavra na poesia</i> (1926)	V. Volóchinov
3.1.2.6 Articulação entre formas e temas de cada ato de fala atrelado às condições e tipos de comunicação verbal – os gêneros	<i>Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem</i> (1929)	V. Volóchinov
3.1.2.7 Tipos de enunciados comunicativos – os gêneros	<i>A construção do enunciado/enunciação</i> (1930)	

Fonte: Brait e Pistori (2012); Ponzio (2016).

3.1.2.1 Característica dos gêneros: forma composicional, estilo e unidade temática

O ensaio “Os problemas do gênero do discurso”, escrito por Bakhtin, entre 1952 e 1953, em Saranski, mas publicado somente em 1979, na Rússia, está organizado em duas seções, *I. Problema e sua definição*, e *II Enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (Palavras e orações)*. Nesta obra, o pensador russo apresenta os vínculos intrínsecos entre a utilização da linguagem e as atividades humanas.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 12).

Bakhtin define a heterogeneidade constitutiva dos gêneros do discurso (orais e escritos) como problema do estudo da linguagem no contexto da comunicação social, ambiente de produção do enunciado concreto. As três características dos gêneros (forma composicional, estilo e unidade temática) são indícios materiais da relação indissociável entre a linguagem e as esferas da vida (ciências, religião, arte, direito etc.).

O discurso constitui-se, portanto, a partir de outro discurso, uma réplica ao discurso do outro. Assim, a abordagem da língua desloca-se da perspectiva de um objeto reduzível a categorias menores, para os efeitos que a língua provoca ao ser enunciada em um determinado contexto, isto é, “[...] O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro [...]” (BAKHTIN, 2016[1952-53], p. 79-80). Bakhtin argumenta que o caráter dialógico da linguagem se instaura no discurso em duas esferas: entre discursos e entre interlocutores.

No entanto, esse diálogo entre discursos e entre interlocutores não ocorre em um vácuo social, ele é condicionado por forças denominadas por Bakhtin de: forças centrífugas (desestabilizadoras) e forças centrípetas (estabilizadoras), conferindo relativa estabilidade e dinamicidade aos discursos em sua relação com as esferas sociais de produção dos enunciados, ocasionando o que os pensadores russos denominaram de gêneros do discurso⁴⁹.

Categorizados em primários (formam-se nas condições da comunicação discursiva imediata, mais próximas da comunicação oral) e secundários (surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo), os gêneros do discurso caracterizam-se pelas suas formas composicional e estilística, e pelos aspectos temáticos.

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento se torna um pensamento real pela primeira vez (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 62).

⁴⁹ “Desde a Grécia, o Ocidente opera com a noção de gênero. Ele agrupa os textos que têm características e propriedades comuns. Assim, os gêneros são tipos de textos, conjuntos textuais que têm traços comuns” (FIORIN, 2016, p. 67).

O caráter responsivo do enunciado, dada sua natureza dialógica, apresenta peculiaridade que o distingue da língua (segundo a acepção saussureana de língua), por sempre estar endereçado a alguém. Esta peculiaridade do caráter responsivo do enunciado dispõe elementos para o entendimento da natureza dialógica da produção discursiva de estudantes em eventos de letramentos escolar. É de interesse aqui deduzir outras formas e graus de representação da heterogeneidade constitutiva dos discursos, tendo em vista a dimensão histórico-ideológica da linguagem.

Isso posto, a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso estão materializadas na distinção que emerge de sua forma composicional e de sua forma arquitetônica, respectivamente, dimensão estrutural e dimensão social dos gêneros.

3.1.2.2 Diferença entre forma composicional e forma arquitetônica

A diferença entre forma composicional e forma arquitetônica aparece no ensaio “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, escrito por Bakhtin, entre os anos de 1923 e 1924, mas publicado somente em 1975. Nesta obra, uma crítica à estética formalista, Bakhtin traz importantes contribuições para a discussão sobre o gênero do discurso, ao demonstrar a relevância em considerar as dimensões (interna/externa) do discurso, a fim de “[...] explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder” (BRAIT & PISTORI, 2012, p. 378).

Nesta perspectiva, a análise do gênero do discurso, com etapas que englobam a descrição das estruturas, das formas composicionais, deve-se orientar para a sua forma arquitetônica, visto que é esta que cria as condições para compreender, dominar e produzir um gênero como sujeito/autor apropriado e consciente de suas condições de produção, circulação e recepção.

[...] a forma é por um lado, efetivamente material, inteiramente realizada no material a ele ligada, e como, por outro lado, ela, enquanto valor, nos coloca além dos limites da obra como material organizado, como coisa [...] (BAKHTIN, 1998 [1923-24], p. 28).

É possível observar não somente a distinção, mas a inter-relação entre forma arquitetônica e forma composicional. Enquanto a primeira, conceito um tanto difícil, diz respeito às “[...] formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas

da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.[...] as formas da existência estética na sua singularidade.” A segunda, as formas composicionais, “[...] têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. [...]” (BAKHTIN, 1998 [1923-24], p. 25). As formas arquitetônicas determinam as formas composicionais, pois são elas que orientam a linguagem para a vida.

O estudo dos gêneros do discurso com foco exclusivamente em suas formas composicionais, limita o olhar às unidades formais da língua, da oração; à estrutura dos parágrafos; à organização do texto na folha em branco etc., sem conseguir reconstituir seus vínculos com a realidade exterior, com a vida extraverbal do gênero. Outrossim, um gênero discursivo é parte de um conjunto de outros gêneros constitutivos da vida cultural de uma sociedade, um fenômeno estético como resultado do ato ético de sujeitos históricos na relação eu para o outro, outro para mim.

Dessa forma, Bakhtin analisa as obras literárias em seus métodos discursivos na construção do gênero polifônico. É de interesse dele pesquisar os mecanismos discursivos de construção da obra literária a partir da inter-relação de vozes como um fenômeno da reciprocidade com a palavra do outro no contexto vivo e concreto.

3.1.2.3 Gênero polifônico no contexto da poética de Dostoiévski

Aqui retoma-se um conceito explorado brevemente em subseção anterior, a polifonia, por sua vez, o foco será o gênero polifônico. Em *Problemas da obra de Dostoiévski*, datada de 1929, reformulada e reeditada sob o título de *Problemas da poética de Dostoiévski*, em 1963, Bakhtin irá apresentar o caráter polifônico da obra dostoiévskiana como um método discursivo na construção de um gênero, o romance polifônico.

Para Bakhtin, a polifonia pode ser resumida como a maneira com que Dostoiévski constrói seus personagens a partir da sobreposição de vozes sociais na construção de um eu único e indiviso, na representação de consciências plurais que dialogam entre si, que interagem e preenchem com suas vozes lacunas deixadas pelo interlocutor, produzindo, assim, o grande diálogo do romance no contexto de um gênero polifônico.

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances: é precisamente *a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos* que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 4-5, *itálico do autor*).

O caráter dialógico do gênero polifônico imprime inacabamento a este gênero, visto que é sempre um discurso dando-se, em aberto, um discurso das questões não resolvidas, um diálogo sem fim entre autor e herói, um procedimento de construção de personagens bem como indício da presença do autor.

Apesar desta seção não dar conta da riqueza de questões levantadas por Bakhtin em seus trabalhos sobre a poética de Dostoiévski, permite-nos tratar da polifonia, como um método na construção de gêneros que rompe com a visão monológica do mundo representado, e abre possibilidades para a análise acerca da autoria, como resultado da plenivalência de vozes e consciências equipolentes em diálogo no interior dos gêneros discursivos.

3.1.2.4 Ligação entre língua, gênero e estilo

Em “O discurso no romance” (1934-1935), Bakhtin centra seu debate no romance enquanto objeto de estudo e descreve-o como um “fenômeno pluriestilístico, heterodiscursivo, heterovocal” (BAKHTIN, 2015 [1934-35], p. 27).

Neste trabalho, organizado em cinco seções, o pensador russo realiza uma descrição detalhada deste gênero, disponibilizando um rico arcabouço teórico para o estudo da linguagem e para as investigações voltadas a outros gêneros.

Ao demonstrar as profundas relações do romance com outros gêneros não-literários, Bakhtin apresenta possibilidades de traçar a história do romance “através do heterodiscurso social e da dissonância individual, que medra no solo desse heterodiscurso, o romance orchestra todos os seus temas, todo o seu universo de objetos e sentidos que representa e exprime” (BAKHTIN, 2015 [1934-35], p. 30).

Segundo o autor, as limitações do formalismo e do ideologismo presentes na estilística tradicional residem no desconhecimento das estratificações internas da língua, seu heterodiscurso social e dissonância individual, passando o pesquisador à

margem da totalidade do romance, ou seja, “em vez de uma análise do estilo do romance faz-se uma descrição da *linguagem do romancista* [...]; no segundo caso, destaca-se um dos estilos subordinados, que é analisado como estilo do conjunto” (BAKHTIN, 2015 [1934-35], p. 30-31, itálico do autor).

Bakhtin argumenta sobre a necessidade em reconhecer as características da forma prosaística constitutivas do discurso romanesco como um gênero literário que, diferente do discurso poético, precisa ser estudado considerando suas particularidades e tendo em vista sua intrínseca relação com os discursos alheios.

A orientação dialógica do discurso entre discursos alheios (de todos os graus e qualidades do alheio) cria possibilidades novas e essenciais do discurso literário, seu peculiar potencial de *prosa literária*, que encontrou sua expressão mais plena e profunda no romance (BAKHTIN, 2015 [1934-35], p. 47, itálico do autor).

Essa dialogização interna do romance define especificidades ao estilo romanesco as quais o diferem do estilo poético. Enquanto para este, a unidade do sistema da língua e a unidade da individualidade são premissas indispensáveis, para o estilo romanesco “[...] é a estratificação interna da língua, seu heterodiscurso social e a dissonância individual que o povoa.” (Ibid., p. 32). As categorias da estilística tradicional demonstraram ser incapazes de dominar a originalidade do discurso do romance, tendo em vista as especificidades deste gênero.

Outra questão de relevância para nosso debate, é a crítica que Bakhtin desenvolve acerca do conceito de discurso poético, tal qual foi difundido pela poética de Aristóteles (concepção norteadas nos gêneros oficiais), por Santo Agostinho (a poética eclesiástica medieval da língua única da verdade), e pela poética cartesiana, do universalismo gramatical abstrato de Leibniz, do ideologismo concreto de Humboldt,

[...] a despeito de todas as diferenças de nuances, traduzem as mesmas forças centrípetas da vida sociolinguística e ideológica, servem a uma mesma e única tarefa – à centralização e à unificação das línguas europeias. A vitória de uma língua dominante (dialeto) sobre outras, o desalojamento de línguas, sua subjugação, **sua instrução pela palavra verdadeira** [...] tudo isso determina o conteúdo e a força da categoria de língua única no pensamento linguístico e estilístico e o seu papel criador e formador de estilos na maioria dos gêneros poéticos que se construíram no curso das mesmas formas centrípetas da vida verboideológica (BAKHTIN, 2015 [1934-35], p. 40-41, negrito nosso).

Este longo excerto traduz a força motriz, ideológica, que orienta a vida da língua nas diversas esferas da vida social (literária, jurídica, educacional etc.). Em contrapartida, na escola, a instrução é pela língua verdadeira.

O discurso poético, tal qual difundido no interior das forças centrípetas, unificadoras e centralizadoras do mundo verboideológico, conduz à língua única, à língua de cultura, que se configura como resultado do processo de centralização sociopolítica e cultural.

No outro polo, estabelecendo uma relação de contiguidade com as forças centrípetas, estão as forças centrífugas (descentralizadoras e separadoras), as quais materializam heterodiscursos sociais, dentre os quais a linguagem literária estratificada em linguagens de gêneros, tendências etc.

Segundo Bakhtin (2015 [1934-35], p. 41), “[...] a estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento. [...]”. No enunciado concreto, vivo, o romance e os gêneros de prosa alimentaram-se do heterodiscurso dialogizado, nas farsas e feiras públicas, nos provérbios, anedotas, nas canções de rua, que parodiavam e polemizavam as linguagens oficiais a eles contemporâneas.

Desenvolvendo-se sobre tendências centralizantes da linguagem, a filosofia da linguagem, a linguística e a estilística mantiveram-se surdas ao heterodiscurso dialogizado, o que limitou seu campo às manifestações verboideológicas dominantes, monológicas, a uma estilística individualista, linguisticamente fechada e ideologicamente orientada para a língua única.

As questões acima expostas nos são caras, visto que nos gêneros escolares, o enunciado concreto se constitui na tensão entre as tendências centralizadoras que orientam a ideia de conhecimento, seu ensino e aprendizado, e as vozes sociais que interagem no interior das respostas dos estudantes às questões elaboradas pelo professor.

A orientação dialógica do discurso, é evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discursivo vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. (BAKHTIN, 2015 [1934-35], p. 51).

Compreendemos as práticas sociais com a escrita como resultado dessas forças opositivas que alimentam a luta de classes, (re)existências frente ao poder que se instaurou na língua única, correta, verdadeira. As forças centrífugas, as vozes sociais, a diversidade de formas de (re)apresentar o mundo, de realizar um recorte da realidade, orientando o discurso para fora de si, para as relações que se estabelecem no interior das sociedades, nas formas de organização e de estratificação social ocorrendo no heterodiscurso.

Estilisticamente, as formas de um gênero discursivo estão sedimentadas em heterodiscursos que permitem ao analista resgatar os fios ideológicos constitutivos da linguagem como realidade da vida acontecendo em diferentes contextos de produção, circulação e recepção da palavra como realidade material.

3.1.2.5 Gênero como enunciado concreto que articula interior e exterior viabilizando as noções de sujeito histórico e socialmente situado

O enunciado concreto é a parte material que resulta da interação entre duas subjetividades diferentes, o eu e o outro, a produzir intersubjetividades e subjetividades que coincidem com o tempo-espço social a que estão indissociavelmente relacionadas. Este conceito foi sendo sedimentado desde a década de 20 na produção intelectual de Bakhtin e do Círculo.

Em *O Método formal nos estudos literários*, em 1928, especificamente no capítulo três da terceira parte. “Os elementos da construção artística”, Medvedev joga luz às dimensões do ato social constitutivas de todo o enunciado concreto, e argumenta que sendo este o conjunto material – sonoro, pronunciado, visual – da realidade social, é inseparável do acontecimento da comunicação (MEDVEDEV, 2012 [1928], p. 183)⁵⁰.

Por conseguinte, no ensaio “A palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica” (1926), Volóchinov interroga concepções de língua que no seu tempo orientavam as reflexões acerca da linguagem e afirma: “A palavra é um conhecimento social [...] O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 128).

⁵⁰ Para melhor entendimento do conceito de enunciado concreto, retomar o debate desenvolvimento na subseção 3.1 que faz uma breve revisão deste conceito em Bakhtin e Medviédev.

Bakhtin retoma as discussões postas por Volóchinov (1926/ 1929), e por Medvedev (1928) e, até o final de sua vida, discute o enunciado concreto. No ensaio “Fragmentos dos anos 1970-1971”, Bakhtin defende a criação de uma disciplina específica para o estudo do texto constituído por enunciados que resultaram de outros enunciados. Neste contexto, o estudo do texto possibilita o acesso a um posicionamento axiológico situado em um evento real de interação. As formas de produção, circulação e recepção dos gêneros do discurso compõem, portanto, o todo do texto, tendo em vista que todo ato responsivo envolve uma atividade ética e estética.

A dupla orientação do gênero na realidade é apresentada por Medvedev (2012 [1928], p. 195) como atividade responsiva (reação de resposta do sujeito em uma situação de comunicação), ocorrida no interior de uma esfera ideológica, na qual os discursos assimilam as vozes sociais em circulação e acessíveis aos interlocutores. Dessa maneira, os discursos sociais constituem as formas discursivas com base na avaliação social dos sujeitos sobre a situação de comunicação e o seu interlocutor, e sobre as possibilidades de imprimir um recorte à realidade em sua volta. O resultado desta dupla orientação do gênero na realidade é a definição da totalidade/acabamento do gênero (sua forma, estilo e unidade temática) e, por sua vez, caracteriza “a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais e culturais para constituir-lo e constituir-se” (BRAIT, 2009, 145).

3.1.2.6 Articulação entre formas e temas de cada ato de fala atrelado às condições e tipos de comunicação verbal – os gêneros

Na primeira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929), mais especificamente na subseção intitulada “O problema da relação entre a base e a superestrutura”, Volóchinov introduz a questão dos gêneros na relação entre formas e temas de atos de fala atrelados às condições e tipos de comunicação verbal.

Ao delimitar o problema sobre o qual irá voltar-se neste estudo, saber “[...] *como* a existência real (a base) determina o signo, e *como* o signo reflete e refrata a existência em formação [...]” (VOLÓCHINOV, 2019 [1929], p. 106, *itálicos do autor*), o

autor retoma questões exploradas na seção anterior, em Medvedev⁵¹ e sedimentadas, mais tarde, por Bakhtin em *Os gêneros do discurso* (1953-54).

Cada época e cada grupo social possui seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo do cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma forma ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica relacionada ao trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. Portanto, *a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de formação discursiva*. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 109, *itálico do autor*).

Ao condicionar a forma material e o conteúdo a processos de interação verboideológica, Volóchinov contesta as abordagens de língua pautadas na lógica positivista e em suas categorias de causalidade mecanicista. Para o pensador russo, qualquer tentativa de análise da forma e do conteúdo fora de sua realidade concreta de realização, decorre em simplificação do fenômeno ideológico, o qual é visto de forma superficial, fora da luta de classes, mitigando as especificidades dos campos de interação e as etapas que acompanham suas mudanças.

Por isso, os signos ideológicos que constituem as formas e o conteúdo na interação verboideológica acompanham as mínimas mudanças sociais, mesmo aquelas ainda não estabilizadas no interior das esferas ideológicas constituídas. Para Volóchinov, a correlação entre base e as superestruturas pode ser compreendida no material da palavra.

Este pensador russo ressalta a importância da onipresença social da palavra como signo ideológico por excelência, pois, ao participar de toda interação e contato entre sujeitos históricos, é nela que “se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social.[...] a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais [...]*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 106, *itálicos do autor*)⁵².

⁵¹ Especificamente no capítulo “Os elementos da construção artística”, capítulo terceiro da terceira parte de *O método formal no Estudos Literários* (1928).

⁵² Esse debate pode ser mais bem compreendido nos capítulos anteriores voltados ao conceito de signo ideológico.

No âmbito da psicologia social⁵³, mais tarde assumindo a forma de ideologia do cotidiano, para a qual “o universo de *discursos verbais* multiformes [...] abarca todas as formas e todos os tipos de criação ideológica estável [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 107, itálicos do autor), a interação discursiva materializada nas formas do signo ideológico está estreitamente relacionada às condições da situação social concreta. Ali, mais especificamente na palavra, estão acumuladas mudanças e alterações, mesmo aquelas imperceptíveis, que em momento posterior constituem-se em produtos ideológicos acabados.

É com base nessa relação entre linguagem e realidade concreta na realização de tipologias das formas verbais, isto é, de gêneros do discurso, que Volóchinov define três exigências metodológicas fundamentais para as ciências das ideologias:

- 1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material.* (Ibid., p. 110, itálicos do autor).

A partir dessas premissas, o pensador russo apresenta um horizonte metodológico para investigar o signo ideológico no contexto das formas concretas da comunicação social, ou seja, a forma sígnica determinada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social⁵⁴. No que diz respeito ao conteúdo do signo, isto é, ao seu tema, “*somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se.*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 111, itálico do autor). A forma e o conteúdo do signo são indissociáveis entre si, e

⁵³ Psicologia social, “de acordo com a teoria de Plekhánov e da maioria dos marxistas, é um elo transitório entre o regime sociopolítico e a ideologia em sentido estrito (ciência, arte etc.), materializa-se na realidade como uma *interação verbal*. Fora desse processo real de comunicação e interação verbal (sígnica em sentido amplo), a psicologia social se transformaria em conceito metafísico ou mítico[...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 106, itálico do autor).

⁵⁴ Essa maneira de abordar as formas concretas da comunicação social remete a Medvedev, mais especificamente ao conceito de dupla orientação do gênero na realidade, já discutido em subseção anterior deste trabalho.

relacionam-se com a base e as superestruturas, tornando-se significativos socialmente; com sua multiacentuação, o signo é palco das lutas de classe.

No terceiro capítulo da segunda parte de *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), intitulado “A interação discursiva”, Volóchinov retoma o debate sobre a psicologia social, assume, então, a expressão ideologia do cotidiano⁵⁵ como elementar no debate sobre a expressão da vivência interior no meio social.

O pensador russo defende que quanto mais a expressão da vivência se der em contato com os sistemas ideológicos formados (a moral social, a ciência, a arte e a religião), maior a objetivação da vivência interior. Em contrapartida, quanto mais os sistemas ideológicos formados nutrem-se da dinâmica da ideologia do cotidiano, maior a possibilidade de sua atualização e de sua permanência ao longo da história, isto é, de seu conteúdo ser assimilado com base na percepção avaliativa viva. “[...]. Em cada época de sua existência histórica, a obra deve interagir estreitamente com a ideologia do cotidiano em transformação, preencher-se por ela e nutrir-se de sua seiva nova [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 214).

Somente na comunicação discursiva concreta, e não no psiquismo individual ou no sistema abstrato, a língua têm vida e se forma historicamente. As condições materiais de realização discursiva definem suas formas e tipos, os gêneros do discurso, constituindo, assim, a totalidade das formas do enunciado.

O problema da totalidade se encontra na primeira e na última palavra, no início e no fim do enunciado cotidiano. [...] A situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado. [...] O acabamento do gênero corresponde aqui às particularidades ocasionais e singulares das situações do cotidiano. Só é possível falar sobre determinados tipos de acabamento do gênero na fala cotidiana quando ocorrem formas de comunicação cotidiana que sejam ao menos um pouco mais estáveis, fixadas pelo cotidiano e pelas circunstâncias (Ibid., p. 222).

Voltado ao auditório e à situação de comunicação, a comunicação do cotidiano é parte do ambiente social, limitada e definida por ele (festa, conversa na sala de espera, no ponto de ônibus, no elevador). Já a comunicação que ocorre nas esferas

⁵⁵ “[...] a ideologia do cotidiano, no nosso entender, corresponde àquilo que na literatura marxista é denominado como ‘psicologia social’. No presente contexto preferimos evitar a palavra ‘psicologia’, uma vez que tratamos excepcionalmente do conteúdo do psiquismo e da consciência inteiramente ideológico e determinado não por fatores individuais e orgânicos [...], mas de caráter puramente sociológico [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 213).

sociais instituídas (reunião de negócios ou de departamento) caracterizam-se por manter fortes vínculos com as formas de comunicação ideológica (leis, fórmulas, discurso empresarial etc.).

Distintas umas das outras, a comunicação cotidiana e a comunicação ideológica são unidades reais do fluxo discursivo, e a análise das formas da totalidade dos enunciados só é possível ao reconhecê-las como fenômeno puramente ideológico.

No quarto capítulo da segunda parte, “Tema e significação na língua”, Volóchinov retoma a questão sobre a relação entre conteúdo temático e gênero e conclui:

A consideração da avaliação social é necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam. A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social, e, por sua vez, essa formação, compreendida como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo, é determinado inteiramente pela ampliação da base econômica. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 237-238)

A significação pertence ao enunciado como uma totalidade. O tema do enunciado é individual e não se repete, pois, expressa a situação concreta que gerou o enunciado. Tema é o sentido da totalidade do enunciado e constitui-se de elementos linguísticos e de aspectos extraverbais.

Ao lado do tema do enunciado está a significação, elementos repetíveis e idênticos a si mesmos em todas as ocorrências. “O tema do enunciado é essencialmente indivisível. *De modo diferente*, a significação se decompõe em uma série de significações em conformidade com os elementos linguísticos do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 229, itálico do autor). Destarte, existe uma relação de contiguidade entre o tema e a significação: sem este, aquele não se realiza materialmente; e sem aquele, este não se realiza ideologicamente:

O tema é o *limite superior, real, do significar linguístico* [...] A significação é o limite inferior do significar linguístico. Na realidade, a significação nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 231)

Pode-se estudar a significação linguística de duas formas: como tema, o significado com base na realidade concreta; ou como significação, um elemento do sistema da língua, a palavra dicionarizada. Para dominar o tema, é necessário a compreensão ativa e responsiva, isto é, dialógica. Isso posto, todo enunciado concreto pressupõe um interlocutor ativo disposto a acrescentar uma camada de si, uma anti-palavra à palavra do outro. A resposta ocorre com base na avaliação social que se faz no processo de interação, esta avaliação fica mais evidente com a ajuda da entonação expressiva.

A entonação expressiva manifesta-se de modo diferente numa obra literária e na fala cotidiana. Na primeira, a palavra é o apoio da entonação que expressa as avaliações dos falantes, estas inteiramente determinadas pela situação social. Na fala cotidiana, a entonação é prenhe de significação, independente da sua composição semântica (tisc-tisc, hun-uhn, ahn-han). Logo, será a avaliação social que condicionará a escolha e a ordem de todos os elementos significantes do enunciado, visto que “[...]. Todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa mas também avalia [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 236, itálico do autor).

Volóchinov critica a abordagem dada por Chpiet à avaliação como cossignificação da palavra, pois separa significação objetiva e cossignificação avaliativa, colocando-as em diferentes esferas. Essa objetificação da palavra deturpa sua dimensão material sígnica e, ao isolá-la de sua formação histórica, limita a compreensão da palavra aos fatos objetivos do sistema da língua.

3.1.2.7 Tipos de enunciados comunicativos – os gêneros

Ainda sobre a questão dos gêneros do discurso. No ensaio, “A construção da enunciado”, de 1930, Volóchinov retoma a questão do gênero, e introduz o ensaio, afirmando estar convencido de que a linguagem humana é um fenômeno bilateral, a enunciação, para realizar-se, pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte,

“[...]Toda expressão linguística das impressões do mundo exterior [...] sempre está *orientada para o outro*, para o ouvinte, mesmo que esse outro esteja, de fato, ausente [...] Essas expressões possuem uma determinada *estrutura sociológica*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 267, itálico do autor).

O pensador russo reitera que a linguagem é parte da interação entre dois sujeitos, um fenômeno da comunicação discursiva que se atualiza, movimenta-se e desenvolve-se de acordo com a vida social. É, portanto, no âmbito da comunicação discursiva que se elaboram os variados tipos de enunciados que correspondem aos diferentes tipos de comunicação social.

Existem várias formas de desenvolvimento de uma coletividade social em que se realiza a interação discursiva entre sujeitos sociais: a comunicação artística; a comunicação no setor produtivo; a comunicação de negócios; a comunicação cotidiana (conversas de rua, em casa, em locais públicos etc.) e a comunicação ideológica (no sentido estrito, aquela da ação política, escolar, científica, filosófica etc.), “[...] Cada um dos tipos dessa comunicação citados por nós organiza, constrói e finaliza, *a seu modo*, a forma gramatical e estilística do enunciado, sua *estrutura típica*, que chamaremos adiante de *gênero*” (Ibid., p. 269, itálico do autor).

O conceito de gênero do discurso aparece como um elo na cadeia conceitual da produção de Bakhtin e do Círculo. Aprofundar o debate sobre este fenômeno verboideológico pareceu necessário para realizar a descontinuidade na forma como os gêneros discursivos vêm sendo abordados na esfera escolar.

As características dos gêneros discursivos, bem como sua relativa estabilidade, não são resultado de forças internas – pelas formas do sistema linguístico ou pela expressão interior da individualidade –, mas pelas forças externas compreendidas como: o contexto social, os interlocutores, a relações de poder que se estabelecem no interior dos sistemas econômicos (a base) e que orientam e organizam as superestruturas.

No contexto de nossa problemática, é fundamental jogar luz sobre esses elementos que estão na forma composicional, mas, sobretudo, na forma arquitetônica do gênero, cujo entendimento se dá pela compreensão do estágio atual de uma sociedade e sua formação histórica, a partir das formas que seleciona, organiza e constrói significados.

3.2 Nas margens dos rios, a linguagem atravessa a vida no entrelugar do letramento escolar

No entrelugar das categorias oriundas do pensamento positivista, a reprodução da vida social é resultado de processos históricos de deslocamentos – das diásporas

e das migrações –, do contato entre diferentes culturas que resultaram em tipos de hibridismos culturais, cuja valorização da heterogeneidade cultural permite a outras narrativas desestabilizar as narrativas hegemônicas (BHABHA, 2013; CANCLINI, 2013; HALL, 2013).

Ao propor uma investigação que se debruça sobre a produção discursiva em gêneros escolares com a autoria de estudantes ribeirinhos, um fenômeno verboideológico, o debate sobre os letramentos sociais parece indispensável para a desestabilização de concepções de letramento escolar alicerçadas no pensamento único e, sobretudo, nos efeitos devastadores na vida das populações estigmatizadas por sua cultura popular.

Brian Street (2014) afirma que a relação entre letramento e transculturalidade é uma questão complexa, e que, em essência, está envolta nos “[...] pressupostos subjacentes sobre a natureza do letramento [que] decorriam frequentemente das práticas letradas particulares da cultura do próprio observador e de sua própria subcultura acadêmica [...]” (STREET, 2014, p. 89), cuja percepção da transição da oralidade para a cultura escrita pautava-se em valores etnocêntricos e em mecanismos ideológicos voltados à manutenção do poder.

Na escola, a escrita e a oralidade são modalidades de linguagem que tendem a ser normatizadas e monologizadas em atividades socialmente descontextualizadas. Os eventos de letramento escolar, centrados no pensamento único, subestimam a cultura popular constitutiva das práticas de letramentos sociais da vida cotidiana. A escrita é ensinada e avaliada com foco no produto final, desconsiderando-se todos os elementos extralinguísticos constitutivos do contato com a cultura escrita e, consequentemente, o processo de assimilação desta cultura.

Os Estudos dos Letramentos como campo de pesquisa têm seu foco nas práticas sociais com a escrita e, sobretudo, questiona concepções reducionistas que relacionam o letramento ao conjunto de capacidades cognitivas passíveis de serem medidas nos sujeitos, o letramento autônomo. Há três décadas, pesquisadores brasileiros desenvolvem estudos sobre as práticas de letramento escolar e seu impacto no interior das sociedades que assimilaram a escrita as suas práticas cotidianas, a sua percepção de mundo, de sociedade e de poder.

Os estudos sobre letramento, no entanto, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como

unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (HEATH, 1986; RAMA, 1980). (KLEIMAN, 2012, p. 16).

Os Novos Estudos dos Letramentos, ou simplesmente Letramentos Sociais (STREET, 2014), desenvolvem-se sob abordagens críticas das concepções hegemônicas de letramento, centradas nos valores eurocêtricos. Dessa produção, emergiram abordagens (e suas categorias) como alternativa para lidar com a relação entre cultural oral e cultura escrita nas práticas de letramentos dominantes.

Nesta subseção, o debate sobre letramento pretende delimitar uma abordagem da escrita na escola em interlocução com a abordagem dialógica de linguagem, a fim de dar conta da complexidade do fenômeno social aqui investigado.

3.2.1 Letramento escolar e transculturalidade

Na escola, a escrita vem sendo ensinada como realidade dada, neutra, tecnológica, com base na língua única, nos modelos linguísticos que unificam a visão de mundo, e centrada na ideologia oficial de transmissão dos valores sociais hegemônicos. É preciso investigar as bases conceituais desse modelo subscrito sob letramento autônomo ou abordagem cognitivista de ensino.

São variadas as tendências de estudos que se ocupam das relações entre oralidade e escrita⁵⁶, isto é, não se pode dizer que existem universalidade e uniformidade nas abordagens voltadas à oralidade e sua relação com a escrita. Para o propósito desta subseção, destacaremos duas diferentes abordagens: a perspectiva dicotômica e a culturalista.

Sob a perspectiva dicotômica, a escrita, com suas propriedades típicas (descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, normatizada e completa) é vista como de difícil assimilação por grupos sociais (tal qual os ribeirinhos) que têm a oralidade (contextualizada, dependente, implícita, redundante, não

⁵⁶ Cf. Marchuschi (2010); Street (2014); Kleiman (2000).

planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária) como constitutiva de sua cultura popular. Na abordagem culturalista⁵⁷, a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos sujeitos, permitindo o desenvolvimento do pensamento abstrato, do raciocínio lógico e da capacidade analítica; enquanto a cultura exclusivamente oral (que tem por base o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e do ritualismo) prejudica o progresso e o desenvolvimento econômico e tecnológico da sociedade.

Constatou-se que a grande divisão social operada pela crença na superioridade da escrita sobre a oralidade baseou-se em falsas obviedades sobre a implicação social do letramento e sua aquisição por grupos “iletrados”.

A primeira falsa obviedade é a relação entre letramento e progresso, civilização, liberdade e mobilidade social. A segunda é a ideia de que a aquisição da escrita ocorre em termos de habilidades cognitivas, neutra, sem relação com as atividades sociais dos sujeitos. Vejamos como os Novos Estudos dos Letramentos abordam essas “falsas obviedades”.

3.2.2 Letramento e progresso: aprender a ler e escrever para “melhorar de vida”

Condicionar o progresso do país e o sucesso no mundo do trabalho ao nível de letramento da sociedade e do indivíduo, foi a maneira de domínio com base em crenças desvinculadas da vida concreta.

Street (2014) aprecia criticamente esse juízo, demonstra como os organismos governamentais associam a escolaridade, o letramento e o progresso para vender campanhas de alfabetização em massa, sem, no entanto, pautar-se em dados sobre o impacto real da escolarização na vida dos indivíduos que passam pelos modelos de letramento autônomo.

Para este pensador inglês, não existem evidências na história que comprovem a relação direta entre o crescimento de vagas de trabalho e a inserção dos indivíduos na cultura letrada hegemônica. Ao contrário, o que se tem são indícios de desvalorização das culturas originárias como mecanismos de alienação de populações não familiarizadas com a cultura letrada.

⁵⁷ Perspectiva epistemológica desenvolvida por antropólogos, psicólogos e sociólogos, interessados na identificação das mudanças operadas nas sociedades em que o sistema de escrita fora introduzido. (MARCUSCHI, 2010, p. 28-29).

Concepções errôneas sobre seu próprio “analfabetismo”, por exemplo, continuam a debilitar muitos adultos em situações onde o estigma deriva de uma associação equivocada de dificuldade de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social. (STREET, 2014, p. 40)

A alienação sempre foi um mecanismo de dominação, e a desassociação do letramento com a realidade concreta converte-se em mecanismo de manutenção do poder. Órgãos governamentais alimentam a crença de que o acesso à cultura escrita socialmente valorizada seja condição à ascensão social de grupos economicamente desprovidos e culturalmente marginalizados.

Não conseguir concluir as etapas predefinidas como indispensáveis para a aquisição mecânica do letramento hegemônico é sintoma de incapacidade cognitiva, em que o sujeito é visto como culturalmente nocivo. No entanto, “o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa (Graff, 1979).” (STREET, 2014, p. 34).

Argumentos evolucionistas e funcionais como estes não se sustentam na realidade. Street e outros críticos do letramento autônomo⁵⁸ são categóricos em demonstrar os níveis de consciência social que os indivíduos não familiarizados com a cultura letrada têm de seu processo de aquisição da escrita e dos impactos sociais dessa aquisição.

A transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas superficiais [...] para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas [...] tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. (STREET, 2014, p. 30-31).

O estatuto da verdade, de conhecimento e das autênticas fontes de autoridade do letramento dos grupos dominantes são questionáveis, quando contextualizados na realidade concreta, visto que linguagem e realidade são indissociáveis. A escrita é a “língua em sua integridade concreta e vida” (BAKHTIN, 2018 [1963], p. 207), e as

⁵⁸ Cf. Graff (1979); Levine (1986); Fingeret (1983); Gee (1990); Barton e Ivanic (1991) e outros pesquisadores com quem Street (2014) mantém diálogo em seus incursos pelos estudos críticos do letramento.

“mudanças de significado associadas a tais transferências [da cultura escrita] se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais as autênticas fontes de autoridade” (STREET, 2014, p.31)

Tais problematizações acerca do estatuto da verdade dos letramentos dominantes tornaram centrais a tensão existente sobre duas concepções teóricas: o modelo autônomo (centrado nas capacidades cognitivas de aquisição da escrita) e o letramento ideológico (compreensão do letramento em termos de práticas sociais e concretas).

3.2.3 Letramento autônomo *versus* letramento ideológico

A autonomia que caracteriza o modelo de letramento difundido pelas agências governamentais refere-se à escrita como um produto completo em si mesmo, independente dos contextos de produção, e seu funcionamento determinado por uma lógica interna não depende das estratégias de reformulação que caracterizam a oralidade em função do interlocutor.

[...] a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, reconstroem, durante a interação (KLEIMAN, 2012, p. 22).

Dessas características distintivas entre oralidade e escrita decorrem as falsas obviedades, as quais nos reportamos anteriormente, e suas consequências. Por outro lado, o modelo ideológico que surge no contexto dos estudos críticos do letramento (os novos estudos dos letramentos como o campo ficou conhecido) mostra

[...] que os sujeitos estão imersos em práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se considerarmos as culturas locais, questões de identidade e as relações entre grupos sociais (STREET, 2014, p. 9).

No modelo ideológico, as práticas letradas são realizações da cultura, da história, e estão subscritas nos discursos. Assim, as distinções entre oralidade e

escrita produzidas pelas abordagens de linguagem do modelo autônomo são improdutivas, visto que a escrita e a oralidade como práticas sociais estão inter-relacionadas no enunciado concreto, ambas formando o contexto ideológico no qual a vida de pessoas reais desenvolve-se na tensão entre ideologias e relações de poder.

Pode-se associar o debate sobre letramento ideológico e dimensão ideológica da linguagem, cunhada por Bakhtin e pelo Círculo, visto que ambos se desenvolvem sob a égide da crítica ao racionalismo positivista. O letramento ideológico está constantemente jogando luz às distinções que se originam no interior dos sistemas ideológicos que regem o que é verdade, conhecimento, e polemiza as autênticas fontes de autoridade, restaurando a tensão intrínseca à luta de classes. Outrossim, a dimensão ideológica da linguagem dá visibilidade às forças sociais que orientam as formas de interação no interior das esferas oficiais em uma relação de reciprocidade com as ideologias do cotidiano.

No letramento ideológico e na dimensão ideológica da linguagem, a realidade da linguagem é a possibilidade de estabelecer relações com as condições de produção e reprodução da vida, afora isso, só restam abstrações e falsas obviedades.

Indissociáveis das esferas da vida pelas quais circulam, ao serem didatizados, os gêneros discursivos transformam-se em instrumentos ideológicos, pois os deslocamentos de sua esfera de produção e circulação modificaram sua natureza social (ROJO, 2008, p. 96).

Em eventos de letramento escolar, não há como restaurar a natureza social dos gêneros dos discursos sem restabelecer seus vínculos com a concretude da vida, na relação com as práticas sociais. Outrossim, é na dinamicidade da inter-relação entre diferentes sistemas ideológicos que a palavra vigora como realidade dos universos de signos, os quais coincidem com seu domínio ideológico.

4 PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DISCURSIVA DOS ALUNOS RIBEIRINHOS

Conforme debate presente no capítulo anterior, a literatura especializada vem investigando os deslocamentos dos gêneros cotidianos e dos literários em circulação na esfera escolar, coloca em confronto as formas de dialogismo do gênero e dos textos, tendo em vista a recepção da palavra na escola. O resultado é que podemos observar forte ênfase prescritivista e monológica nas formas de transmissão e de recepção dos gêneros e textos no ensino de língua materna (GERALDI, 2015; ROJO, 2008) . A palavra na escola tem sido caracterizada pelo tom autoritário com que orienta as práticas e seleciona os conteúdos escolares⁵⁹.

No entanto, a ênfase dada ao gênero do discurso como objeto de ensino, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999) até a Base Nacional Comum Curricular (2018)⁶⁰, também aponta às possibilidades de orientar a palavra na vida, modificando a maneira de trabalhar didaticamente a produção escrita e a recepção de textos no contexto das aulas de Língua Portuguesa para a promoção de aprendizagens mais flexíveis, críticas e criativas, em diálogo com os discursos em circulação na sociedade.

Foi com base nessa abertura promovida pela inserção dos gêneros do discurso no cotidiano escolar que se vislumbraram mudanças na rota das práticas de produção e recepção de textos na escola⁶¹, bem como foram elaboradas, junto com as professoras, cinco propostas de ensino desenvolvidas em turmas de sexto ano do ensino fundamental nos anos finais. A pesquisa participativa, com propostas de ensino como instrumento de coleta de dados, pretendeu dar ênfase à heterogeneidade constitutiva dos discursos em circulação na sala de aula de Língua Portuguesa.

Na pesquisa exploratória que antecedeu a pesquisa participativa, foi realizado o levantamento documental junto à Secretaria de Educação do Estado do Pará e nas escolas, tendo em vista uma abordagem etnográfica como instrumento à

⁵⁹ Cf. A palavra autoritária na escola, em Bakhtin (2015 [1934-35]); Geraldi (2015) e Rojo (2008).

⁶⁰ No início do terceiro capítulo, tratamos brevemente da polêmica em torno do trabalho com os gêneros do discurso na escola.

⁶¹ Essa mudança de rota está imbricada na fala dos professores da educação básica e dos graduandos dos curso de Letras, ambos interlocutores e corresponsáveis pelo interesse pelo tema deste trabalho.

compreensão da realidade sociocultural investigada. Nas escolas e na travessia entre o porto-comunidade-porto, a abordagem etnográfica permitiu aproximações com a realidade social dos sujeitos pesquisados no entrelugar das comunidades ribeirinhas e da esfera escolar.

Os dados obtidos durante a primeira etapa de compreensão da realidade orientaram as propostas didático-pedagógicas na seleção de objetos de ensino-aprendizagem (gêneros do discurso em circulação no cotidiano e nas escolas) para a construção de um campo enunciativo que absorvesse as contradições daquela realidade dinâmica e complexa.

Não tivemos sucesso no levantamento junto à SEDUC-PA de matrículas de estudantes ribeirinhos⁶², e o critério usado para seleção do *lôcus* da pesquisa (as escolas públicas estaduais em Belém do Pará), foi feito por meio do relatório de estudantes usuários do transporte escolar (o barco-escola), disponibilizado por uma gestora de Unidade Seduc na Escola (USE). As três escolas selecionadas estavam localizadas em bairros da periferia de Belém, próximos ao rio Guamá⁶³, todas de médio porte – em média 800 matrículas nos três turnos, sendo o turno da noite destinado à educação de jovens e adultos e ao ensino médio. Seus Índices de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) oscilavam abaixo da meta definida para o ano de 2015: as Escolas Mário Barbosa e Vereador Gonçalo Duarte obtiveram média 3.1 (a meta era 4.0) e a Escola Monsenhor de Azevedo obteve média 3.6 (a meta era 4.1)⁶⁴. Os Indicadores de Nível Socioeconômico (INSE) variavam entre o médio e médio baixo⁶⁵.

A quantidade de estudantes ribeirinhos (28 estudantes) foi um número que se mostrou satisfatório para a amostra, com base no quantitativo de usuários do barco-escola informados pela gestora da USE. Após a seleção das escolas, iniciou-se o diálogo com professores, dentre os quais três dispuseram-se a participar da pesquisa.

⁶² Os relatórios enviados pela SEDUC-PA estavam defasados e muito aquém da realidade encontrada no campo de pesquisa (Cf. APÊNDICE F, Diário de Campo nº 3).

⁶³ Os bairros onde estão localizadas as escolas integram o Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), o mais populoso distrito de Belém, com 342.742 habitantes (IBGE-PNAD/2010). O DAGUA abrange os bairros do Guamá, Jurunas, Condor, Cremação e Canudos. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/app/ANUARIO_2011/2_01_Demografia.pdf Acesso em: Nov. 2018.

⁶⁴ Informações obtidas no portal do INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 04 Jun. 2018.

⁶⁵ Cf. Portal do INEP. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 04 Jun. 2018.

O baixo rendimento escolar dos ribeirinhos foi relatado pelos gestores e técnicos educacionais, em entrevistas não-estruturadas durante a pesquisa etnográfica.

O diálogo com as professoras para a definição dos instrumentos usados na pesquisa participativa possibilitou assimilar estratégias e objetos de ensino já usados por elas, bem como criar outras formas de intervenção didático-pedagógica para a formulação das propostas de ensino.

O percurso até a seleção das três escolas envolveu idas à Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) em busca de informações sobre as matrículas e o desempenho escolar dos estudantes ribeirinhos; realizamos contatos telefônicos com os diretores de 12 escolas públicas situadas próximo ao rio Guamá; houve conversas com gestores de três Unidades Seduc na Escola (USES), com os quais conseguimos os dados sobre as matrículas dos ribeirinhos em escolas públicas estaduais de Belém.

Nas três escolas selecionadas, os diretores viabilizaram a interlocução com os professores e com os coordenadores dos turnos escolares. A pesquisa de campo ocorreu por meio de abordagens quantitativa e qualitativa para a obtenção dos dados. Na pesquisa quantitativa, utilizamos três instrumentos de investigação: questionários, entrevistas não-estruturadas e relatórios de campo para registro descritivo da estrutura física e do funcionamento das escolas.

Como mencionado anteriormente, os métodos adotados tiveram o objetivo de reconstituir a vivência ribeirinha no caminho casa~~escola e dentro das escolas pesquisadas, e voltaram-se à percepção da dinâmica cotidiana nos contextos investigados.

A adoção dos questionários abaixo, destinados aos alunos (Imagem 1) e aos professores (Imagem 2), permitiu traçar perfis socioeconômicos dos estudantes, realizar um levantamento do perfil de adultos (responsáveis dos estudantes) de seis comunidades ribeirinhas de Belém, além de obter um perfil profissional dos três docentes.

Imagem 1 – Questionário destinado aos alunos

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPa DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM FILOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA - FFLCH CRISTIANE DOMINIQUE VIEIRA BURLAMAQUI PROFA. DRA. MARIA INÊS BATISTA CAMPOS (ORIENTADORA)	
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa Endereço: Av. Tancredo Neves, s/n. Bairro: Terra Firme Cidade: Belém/PA Tel.: (91) 3274-1510 Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 601 Turno: Manhã Professora: AIS	
1. Informações pessoais:	
Nome:	
Sexo: Feminino () Masculino ()	
Data de nascimento:	Local de nascimento:
____/____/____	
Endereço:	
Cidade:	
2. Informações dos familiares:	
2.1. Nível de escolaridade:	
Da mãe:	Do pai:
() Ensino Fundamental	() Ensino Fundamental
() Ensino Médio	() Ensino Médio
() Ensino Superior	() Ensino Superior
() Outros	() Outros
Da avó:	Do avô:
() Ensino Fundamental	() Ensino Fundamental
() Ensino Médio	() Ensino Médio
() Ensino Superior	() Ensino Superior
() Outros	() Outros
2.2. Ocupação/trabalho:	
Da mãe: _____	
Do pai: _____	
Da avó: _____	
Do avô: _____	

Fonte: autoral.

Imagem 2 – Questionário destinado aos professores

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPa DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM FILOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA - FFLCH CRISTIANE DOMINIQUE VIEIRA BURLAMAQUI PROFA. DRA. MARIA INÊS BATISTA CAMPOS (ORIENTADORA)	
--	--

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa
 Endereço: Av. Tancredo Neves, s/n. Bairro: Terra Firme- Belém/PA Tel.: (91) 3274-1510
 Disciplina: Língua Portuguesa Turma: 601 Turno: Manhã

1. Informações pessoais:

Nome:	
Sexo: Feminino () Masculino ()	
Data de nascimento: ____/____/____	Local de nascimento:
Endereço:	
Cidade:	

2. Escolaridade:

Grau de Escolaridade: () Ensino Médio () Ensino Superior () Pós-Graduação Latu Sensu () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado	Ano de Conclusão: Ensino Médio: Ensino Superior: Pós-Graduação Latu Sensu: Mestrado: Doutorado: Pós-Doutorado:
Local em que cursou: Ensino Superior: Pós-Graduação Latu Sensu: Mestrado: Doutorado: Pós-Doutorado:	

3. Informações profissionais:

Qual o seu vínculo com a rede pública estadual de ensino: () Contratado(a) () Efetivo(a) () Concursado(a)
Há quanto tempo você é professora na rede estadual? Resposta: _____
Você tem outro vínculo ou ocupação profissional? Qual? Resposta: _____

Fonte: autoral.

Para penetrar nas diferenças individuais, averiguá-las e então “saber o que se passa dentro [e fora] da sala de aula, é preciso um instrumento que permita compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33), essa penetração naquela realidade, também, foi garantida pelas entrevistas não-estruturadas como método de pesquisa em abordagem qualitativa, as quais permitiram obter o posicionamento dos sujeitos diante de situações-problema e polêmicas que caracterizam as relações no contexto microssocial investigado. Uma parte desses dados estão registradas nos diários de campo e, ainda, são o suporte para a descrição das bordas da problemática investigada neste trabalho.

Destarte, a compreensão da realidade, a partir de diferentes abordagens, ocorreu por meio da observação, da descrição, da análise dos dados para a elaboração de um diagnóstico final, percurso descrito nas subseções subsequentes.

4.1 Abordagem quantitativa

A pesquisa quantitativa foi realizada em diferentes momentos da investigação, e organizada em quatro etapas. A primeira foi a formulação dos questionários, com dois objetivos: obter uma amostragem quantitativa do perfil socioeconômico dos sujeitos que constituem as comunidades ribeirinhas de origem dos estudantes pesquisados e do perfil profissional e acadêmico dos professores.

Na segunda etapa, o tamanho da amostra foi definido com base na proporção de estudantes matriculados por turmas nas três escolas selecionadas. A amostra abrangeu um total de 121 alunos matriculados, em cinco diferentes turmas do sexto ano do ensino fundamental anos finais, dentre os quais 28 eram ribeirinhos. Três professores de Língua Portuguesa responderam ao questionário.

A terceira etapa foi a aplicação dos questionários. Os estudantes responderam ao questionário durante as aulas de Língua Portuguesa cedidas pelas professoras (que se ausentaram da sala). Os questionários impressos em folhas amarelas (Imagem 1) foram distribuídos aos estudantes, e à medida que as questões foram sendo lidas em voz alta, os estudantes sanavam suas dúvidas e as respondiam com base nas informações que tinham. Um número significativo de estudantes não soube responder algumas questões, deixando-as em branco ou marcando a alternativa “outros”. Os questionários azuis (Imagem 2) foram entregues as três professoras que o levaram para a casa e o devolveram no dia seguinte.

A quarta etapa foi a tabulação dos dados. Os questionários amarelos foram tabulados por escola, turma, data da pesquisa, identidade na tese⁶⁶, data e local de nascimento, lugar de residência, escolaridade e ocupação dos pais e dos avós. As informações dos questionários azuis foram organizadas em nome, escola, nível de escolaridade, tempo de docência e carga horária. Os resultados foram organizados em tabelas e gráficos disponíveis abaixo. Nessa etapa, definimos critérios para a classificação e a interpretação dos dados obtidos.

A quinta etapa foi a análise dos questionários. Centramos as análises em torno da definição de perfis para os estudantes e os professores: perfil socioeconômico dos alunos e de adultos de seis comunidades ribeirinhas; perfil profissional e acadêmico dos professores. À medida que a análise aprofundou, os dados foram mostrando-se indispensáveis ao entendimento da dinâmica sociocultural.

4.2 Abordagem qualitativa

Somados aos instrumentos utilizados na pesquisa quantitativa, a base da pesquisa qualitativa foi a pesquisa do tipo etnográfica, “uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento” (STREET, 2010, p. 45). Uma metodologia capaz de promover a aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado, possibilitando reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência na esfera social investigada (ANDRÉ, 1995).

Variados procedimentos de pesquisa de campo associados à etnografia foram empregados: observação participante, tendo em vista a interação com o contexto pesquisado – as escolas e as comunidades ribeirinhas; entrevistas não-estruturadas com técnicos educacionais, professores e ribeirinhos, para aprofundar e elucidar questões observadas em campo; análise bibliográfica e de documentos, a fim de investigar o fenômeno mais densamente a partir de outras fontes.

Observação participante: em seis meses, entre janeiro e junho de 2017, assistimos às aulas das três professoras participantes da pesquisa. As interrupções

⁶⁶ A identificação pelas iniciais dos nomes está em acordo com as convenções de Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo, e serve para preservar a imagem pública dos indivíduos que participaram da pesquisa de campo.

ocorreram em função das avaliações e do recesso escolar. Naquele período, o ano letivo de 2016 findou-se em fevereiro de 2017, e o de 2017 teve início na primeira semana de março, após o carnaval.

Entrevistas com o corpo técnico: as entrevistas com o corpo técnico das escolas investigadas ocorreram durante o período que antecedeu a observação participante, nos meses de setembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Entrevistas com as professoras: As entrevistas não-estruturadas, realizadas nas salas destinadas ao corpo docente nas escolas investigadas, duraram em média uma hora e meia. O tema central das entrevistas foi o desempenho dos ribeirinhos nas aulas de Língua Portuguesa, o qual desdobrou-se em relatos de metodologias usadas para apaziguar as inúmeras “deficiências” dos estudantes e de situações de violência e exclusão, as quais os ribeirinhos sofriam constantemente na escola.

Documentos investigados: o Plano Estadual de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Censo Escolar e outros relatórios disponibilizado no portal do INEP, os documentos emitidos pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, com informações sobre o transporte escolar, e os documentos disponibilizados no Portal da Secretaria de Educação do Estado do Pará compuseram essa etapa da investigação.

Entrevista com ribeirinhos: na tentativa de compreender a dinâmica da vida cotidiana dos ribeirinhos no encontro com um sistema que os enxergava com base em suas “deficiências”, acompanhamos alunos da escola Mário Barbosa até o porto de embarque, na várzea da Universidade Federal Rural. Ali conversamos com os moradores das comunidades ribeirinhas contratados pelo governo do Estado do Pará para realizar o transporte escolar.

4.3 Diagnóstico e tabulação dos dados

Os atrasos no calendário escolar ocorreram devido às inúmeras greves na rede pública estadual nos anos anteriores. Já fazia dois anos que o governo não pagava o piso nacional dos professores, e os salários seguiam congelados pelo período.

O tempo de vivência nas escolas, aproximadamente cinco meses no total, permitiu observar a maneira com que as aulas ocorriam e a escola funcionava. Durante o tempo que estivemos nas escolas, presenciamos a dispensa ou remanejamento dos estudantes para outras salas, em ocasião da falta de merenda

escolar ou da ausência de um professor. A frequência dos alunos oscilava bastante, nas primeiras aulas, antes da merenda, existia um número maior de alunos, dentre os quais muitos não retornavam para assistir às últimas aulas.

No período das avaliações, esse quadro era bem diferente, as salas ficavam lotadas, inclusive por estudantes já reprovados por faltas. Outro evento que merece destaque era a permanência da maioria dos estudantes ribeirinhos até o final do turno. Após observar o funcionamento daquele contexto microsocial, concluímos que isso se dava porque os barcos que faziam o traslado dos estudantes até as casas, no outro lado do rio, obedeciam aos horários estabelecidos pela instituição.

Nas três escolas, a entrada e a saída dos menores, bem como o intervalo da merenda, ocorriam junto com os alunos de maior faixa etária. Nas escolas Monsenhor Azevedo e Vereador Gonçalo Duarte não existia espaço de recreação e as refeições eram feitas em pé ou sentados no chão, pois não havia mesas e nem cadeiras para acomodar os alunos. A estrutura física dessas escolas era precária. Na Escola Monsenhor Azevedo, a situação era bem pior, as instalações eram inapropriadas a uma instituição de ensino para crianças e jovens.

Havia, nas escolas investigadas, um quadro insuficiente de pessoal para realizar o assessoramento pedagógico e o apoio nos espaços, o que criava uma sensação de tensão nos momentos de entrada, hora da merenda e saída. Com a falta de orientação e monitoramento, os estudantes menores debatiam-se entre os maiores, a fim de conquistar um espaço na massa humana. Um cenário caótico que se dissipava tão logo os alunos iam adentrando as salas de aula ou iam embora, ao final do turno escolar.

Os assessores pedagógicos temiam ocorrências que perturbassem aquele funcionamento demasiado espontâneo. Sentiam-se frágeis e incapazes de controlar conflitos e atos violentos que vinham ocorrendo na escola. Nenhuma escola parecia acolhedora àquela comunidade.

o contexto acima descrito assumia outras formas nas impressões das três professoras. As três já estavam na docência há mais de dez anos, em escolas públicas estaduais.

Os relatos dos professores eram registros da sensação de impotência que sentiam diante daquela realidade: metodologias e objetos de ensino usados eram levados pelos professores como alternativa ao livro didático, o qual, de acordo com a percepção desses profissionais, era muito difícil para os alunos; o acolhimento dos

alunos ribeirinhos era feito com base na compreensão das professoras acerca das dificuldades individuais dos estudantes. Estas dificuldades eram geralmente avaliadas como deficiências cognitivas, tendo em vista o ambiente familiar inadequado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos referidos alunos; ou ainda, deficiências na formação escolar inicial ocorrida nas escolas das comunidades, onde a maioria dos estudantes tinham concluído as séries iniciais. Havia um clima de desolação e um pedido de ajuda.

As três professoras afirmaram que raramente utilizavam o livro didático de língua portuguesa que chegava às escolas, pois acreditavam que os alunos não conseguiam entender as explicações e nem resolver as atividades propostas. Diante disso, preferiam trazer de casa as atividades impressas, ou escrever no quadro branco os conteúdos gramaticais e os exercícios de análise e classificação de orações. Eventualmente, solicitavam aos alunos que trouxessem os livros didáticos, a fim de revisar e exercitar seus conhecimentos sobre os conteúdos gramaticais trabalhados nas aulas.

Na Escola Mário Barbosa, tivemos acesso ao Plano Político Pedagógico. Chamou a atenção a maneira com que o documento propunha condutas aos agentes escolares voltadas às ações que promovessem a inserção da comunidade extraescolar no ambiente da escola, tendo em vista a manutenção de relações de reciprocidade entre a escola e seu entorno.

O bairro da Terra Firme, onde está situada a Escola Mário Barbosa, é um dos espaços sociais com altos índices de violência em Belém. O impacto do crescimento da violência na região vinha sendo sentido, sobremaneira, pela comunidade escolar nos últimos dez anos. O turno da noite estava em vias de ser extinto pela falta de segurança. Dois blocos de salas já não funcionam, pois o número de matrículas não fora suficiente para preencher todas as turmas.

O aumento da evasão escolar e a diminuição das matrículas em escolas públicas situadas em bairros periféricos são sintomas de que a escola refrata problemas sociais. Nas últimas décadas, as escolas públicas perderam espaço para as escolas particulares de bairro, pois aquelas já não eram mais vistas como espaços seguros para as crianças. Os pais preferiam matricular seus filhos em pequenas escolas particulares de bairro, muitas vezes com projeto pedagógico e formação escolar de qualidade duvidosa.

Passamos a nos indagar por que os discentes residentes nas comunidades ribeirinhas, os quais precisavam atravessar extensos rios dentro de embarcações inapropriadas para viagens de longas distâncias – travessias que poderiam durar até duas horas –, permaneciam indo às aulas, mesmo com as inúmeras “deficiências” de aprendizado citadas nas conversas com as professoras. Observou-se a crença na relação entre acesso à cultura escrita e mobilidade social.

Os barcos-escola eram de propriedade dos ribeirinhos, alguns tinham filhos que estudavam nas escolas da zona urbana de Belém. O transporte escolar tornou-se uma alternativa de renda para os chefes de família das comunidades ribeirinhas. A evasão escolar entre os ribeirinhos ameaçava a permanência dos contratos na forma de serviços terceirizados.

Fora relatado aumento da violência nas comunidades ribeirinhas, assaltos às casas e roubos de equipamentos e utensílios domésticos. Outro problema mencionado foi o impacto ao meio ambiente provocado pela ausência de tratamento do lixo e dos esgotos da cidade, visto que a população citadina despejava toneladas de material tóxico nos rios e igarapés onde viviam as comunidades ribeirinhas, que de lá tiravam seu sustento e alimento.

A principal fonte de renda dos ribeirinhos permanecia sendo a extração de frutos, principalmente do açaí e do cacau, e de sementes, visto que o terreno alagado das várzeas é inapropriado à agricultura familiar. O pescado, outra fonte de renda para as famílias daquelas comunidades, andava escasso na região.

Diante dessa realidade, a escola assumia sentidos diversos para aqueles sujeitos, desde uma fonte de renda garantida pelos contratos do transporte escolar, até a tradicional crença na ascensão social, por meio do acesso ao conhecimento valorizado pela cultura urbana oficial, o qual era desejado pelos ribeirinhos. No entanto, o abandono escolar entre os ribeirinhos, principalmente nas últimas séries dos anos finais do ensino fundamental, foi enunciado como reflexo do processo ininterrupto de exclusão social vivenciado durante o caminho casa~~escola e dentro das escolas.

Naquele ano, 2017, as escolas públicas estaduais de Belém tiveram milhares de matrículas de jovens ribeirinhos nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Um número ainda inconsistente, tendo em vista o quantitativo de 128 alunos presentes na tabela enviada pela Seduc.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos que utilizaram o transporte escolar em 2016

REGIÃO METROPOLITANA: NÚMERO DE ALUNOS QUE UTILIZARAM O TRANSPORTE ESCOLAR AQUAVIÁRIO / EMBARCAÇÃO, NA DEPENDÊNCIA ESTADUAL E MUNICIPAL, EM 2016			
MUNICIPIO	DEPENDENCIA	RESPONSAVEL TRANSPORTE	TOTAL GERAL
Ananindeua	Estadual	Municipal	1
Ananindeua	Municipal	Municipal	85
Belém	Estadual	Estadual	128
Belém	Estadual	Municipal	98
Belém	Municipal	Municipal	680
Benevides	Estadual	Municipal	1
Benevides	Municipal	Municipal	122
Santa Bárbara do Pará	Estadual	Estadual	1
Santa Bárbara do Pará	Estadual	Municipal	26
Santa Bárbara do Pará	Municipal	Municipal	25
Total Geral			1.167

Fonte: MEC/INEP/Secpa/Seduc/Censo Escolar 2016

Fonte: SEDUC-PA, em 25 Abr. 2017.

Incompatível com os dados disponibilizados pela gestora da USE 3: 442 estudantes matriculados em 13 escolas estaduais de Belém (tabela 3).

Tabela 3 – Matrículas de estudantes ribeirinhos de Belém em 2016

Escolas	Bairro	Anos Finais do E.F.	Outras Séries
1. E.E.E.F. Monsenhor Azevedo	Condor	86	-
2. E.E.E.F. Vereador Gonçalo Duarte	Jurunas	36	-
3. E.E.E.F.M. Mário Barbosa	Terra Firme	36	40
4. E.E.E.F.M. S Prof. Camilo Salgado	Jurunas	21	62
5. E.E.E.F.M. Tiradentes	Batista Campos	-	02
6. E.E.E.F.M. David Salomão Mufarrej	Cidade Velha	-	26
7. E.E.E.F. Maria Luiza Vella Alves	Jurunas	-	06
8. E.E.E.M. Paes De Carvalho	Campina	-	01
9. E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto	Condor	-	89
10. E.E.E.F. Santa Maria De Belém	Batista Campos	-	07
11. E.E.E.F.M. Deodoro De Mendonça	Nazaré	05	17
12. E.E.E.F.M. Vilhena Alves	São Brás	-	06
13. E.E.E.F.M. Prof. Virgílio Libonati	Terra Firme	-	02
Total	13 escolas	442 matrículas	

Fonte: autoral, com base nas informações obtidas na USE 3 (SEDUC-PA)

Em 2017, de acordo com os dados disponibilizados no portal do Instituto Anísio Teixeira (INEP), o índice de distorção idade-série no ensino fundamental anos finais nas escolas de Belém teve baixa recorde, diminuiu nove pontos em relação ao ano anterior, 2016, e mesmo assim o índice de distorção idade-série alcançou 42,9% dos estudantes matriculados no sexto ano do ensino fundamental anos finais (INEP,

2017)⁶⁷. Com base em informações obtidas junto aos técnicos pedagógicos e professores, a distorção idade-série vinha agravando-se entre os alunos residentes nas comunidades ribeirinhas.

A ausência de escolas públicas nas comunidades ribeirinhas com disponibilidade de vagas para anos finais do ensino fundamental e o ensino Médio obrigava crianças e jovens a se deslocarem em embarcações contratadas pela Seduc-PA, com recursos vindos do Ministério da Educação.

O barco-escola transportava os estudantes de suas comunidades até portos localizados em bairros periféricos da zona urbana, próximos às escolas onde estavam matriculados. Nos trapiches ou palafitas que serviam de local de desembarque, os estudantes seguiam sozinhos até a porta das escolas. O trajeto entre o porto e a escola envolvia longas caminhadas, travessias de ruas com trânsito intenso de automóveis, o enfrentamento de feiras e comércios portuários, além da violência nos bairros da periferia da cidade.

As três escolas selecionadas encabeçavam a lista de escolas com o maior número de ribeirinhos matriculados: (1) Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Azevedo, localizada no bairro da Condor, com 86 matrículas nos anos finais do ensino fundamental; (2) a Escola Estadual de Ensino Fundamental Vereador Gonçalo Duarte, situada no bairro do Jurunas, com 36 ribeirinhos matriculados nos anos finais do ensino fundamental; (3) a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, localizada no bairro da Terra Firme (Montese), também com 36 alunos ribeirinhos matriculados nos anos finais do ensino fundamental⁶⁸.

De acordo com a ordenação distrital de Belém, os bairros onde as escolas estão situadas pertencem ao Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), localizado na região sul da cidade, às margens do rio Guamá, curso de rio com aproximadamente 82 km, que compõe a bacia hidrográfica do nordeste do Pará, e também fonte de 75% da água consumida em Belém.

⁶⁷ Relatório divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: Nov. 2018.

⁶⁸ Cf. relatórios das escolas *lôcus* da pesquisa disponíveis no Apêndice G.

Tabela 4 – Tabulação dos questionários

Nº	Escola	Turma	Data da pesquisa ANO 2017	Identificação dos alunos na tese ⁶⁹	Data de nasc.	Local de Nasc.	Local de residência	Escolar. da mãe	Escolar. do pai	Escolar. da avó	Escolar. do avô	Ocupação da mãe	Ocupação do pai	Ocupação da avó	Ocupação do avô
1	Mário Barbosa	601	23 e 25 Jan.	AdP	05/09/2004	Portel-PA	Igarapé do Aurá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Dona de casa	Falecido	Falecida	Ext. de Açaí
2	Mário Barbosa	601	23 e 25 Jan.	AIM	23/05/2002	Belém-PA	Igarapé do Aurá	Outros	Outros	Outros	Outros	Dona de casa	Ext. de Açaí	Outros	Outros
3	Mário Barbosa	601	23 e 25 Jan.	DbM	23/09/2004	Belém-PA	Ilha do Murutucu	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Outros	Outros	Trabalhadora rural	Carpinteiro (padrasto)	Trabalhadora rural	Trabalhador rural
4	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	CaP	18/10/2005	Em branco	Furo do Paciência	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco
5	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	FaG	07/10/2004	Em branco	Ilha do Combu	Outros	Outros	Outros	Outros	em branco	em branco	em branco	em branco
6	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	FeM	04/01/2005	Belém-PA	Ilha do Murutucu	Ensino Médio	Ensino Fund.	Outros	Outros	Dona de casa	em branco	Aposentada	Aposentado
7	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	GaS	16/04/2005	Ananindeua	Igarapé do Aurá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ext. de Açaí	Ext. de Açaí	em branco	em branco
8	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	JoP	28/03/2003	Ananindeua	Igarapé do Aurá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Dona de casa	Ext. de Açaí	ilegível	ilegível
9	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	LuL	31/10/2005	em branco	Ilha do Murutucu	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco	em branco
10	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	MayS	22/02/2004	em branco	Igarapé do Aurá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Barqueira	Mecânico	Barqueira	Aposentado
11	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	MiB	24/08/2005	Em branco	Igarapé do Aurá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	em branco	em branco	em branco	em branco
12	Monsenhor Azevedo	602	24, 25 e 26 Mai.	RayM	31/07/2005	em casa	Igarapé do Aurá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Outros	Outros	Ext. de Açaí	Ext. de Açaí	Dona de casa	Ext. de Açaí
13	Monsenhor Azevedo	601	26 Mai.	DaS	08/06/2006	Em branco	Igarapé do Aurá	Outros	Outros	Outros	Outros	Barqueira	Ext. de Açaí	Cozinheira	Ext. do Cacau
14	Monsenhor Azevedo	601	26 Mai.	DiC	15/05/2006	Belém-PA	Ilha Combu	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Barqueira	Ext. de Açaí	em branco	em branco
15	Monsenhor Azevedo	601	26 Mai.	EdiN	28/07/2006	Belém-PA	Igarapé do Aurá	Outros	Outros	Outros	Outros	Dona de casa	Barqueiro	Dona de casa	Ext. de Açaí
16	Monsenhor Azevedo	601	26 Mai.	ElBa	24/02/2005	Belém-PA	Ilha do Murutucu	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Dona de casa	Cobrador de ônibus	Dona de casa	Vende camarão
17	Monsenhor Azevedo	601	26 Mai.	JSan	31/07/2006	Belém-PA	Igarapé do Aurá	Outros	Outros	em branco	em branco	Dona de casa	Carpinteiro	Dona de casa	advogado
18	Monsenhor Azevedo	601	26 Mai.	ReAl	06/05/2006	Belém-PA	Ilha do Murutucu	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Costureira	Mecânico	ilegível	Barco escola
19	Gonçalo Duarte	514	31 Mai.	WeM	20/04/2004	Belém-PA	Ilha das onças	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Outros	Outros	Dona de casa	Ext. de Açaí	Aposentada	Aposentado
20	Gonçalo Duarte	514	31 Mai.	RafS	26/01/2003	em branco	Ilha do Maracujá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Outros	Outros	Dona de casa	Ext. de Açaí	Dona de casa	Ext. de Açaí

⁶⁹ Identificação no corpo da tese.

21	Gonçalo Duarte	514	31 Mai.	RafP	06/09/2004	Em branco	Ilha do Combu	Ensino Médio	Ensino Superior	Outros	Outros	Trabalha em restaurante	em branco	Aposentada	Aposentado
22	Gonçalo Duarte	514	31 Mai	RaM	01/02/2005	em branco	Ilha do Combu	Ensino Fund.	Ensino Superior	Ensino Médio	Outros	Dona de casa	Trabalhador	Aposentada	muito estudioso
23	Gonçalo Duarte	514	31 Mai.	ReC	06/08/2003	Belém-PA	Ilha do Maracujá	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Dona de casa	em branco	Comerciante	Carpintaria
24	Gonçalo Duarte	511	05 Jun.	GioM	17/06/2004	Em branco	Ilha do Combu	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Dona de casa	Ext. de Açaí	em branco	em branco
25	Gonçalo Duarte	511	05 Jun.	JoFa	01/08/2005	Belém-PA	Ilha do Combu	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Médio	Dona de casa	Ext. de Açaí	Aposentada	Aposentado
26	Gonçalo Duarte	511	05 Jun.	LiS	20/05/2004	Em branco	Ilha do Maracujá	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	Dona de casa	Ext. de Açaí	Dona de casa	Aposentado
27	Gonçalo Duarte	511	05 Jun.	LuC	03/06/2006	Em branco	Ilha do Maracujá	Outros	Outros	Outros	Outros	Dona de casa	Ext. de Açaí	Dona de casa	em branco
28	Gonçalo Duarte	511	05 Jun.	RaS	19/09/2005	Oeiras do Pará	Ilha do Maracujá	Outros	Outros	Outros	Outros	Dona de casa	Ext. de Açaí	Dona de casa	Ext. de Açaí

Com base na tabulação das respostas dadas aos questionários pelos estudantes, pode-se traçar um perfil socioeconômico de um grupo de adultos residentes nas seis comunidades de origem dos alunos ribeirinhos.

Os dados revelam um alto nível de evasão escolar ainda no ensino fundamental, em torno de 60% dos adultos tinham ensino fundamental incompleto, quadro que parece repetir-se a várias gerações.

No tange que a ocupação dos adultos, a grande maioria depende da atividade extrativista para aquisição de bens e produtos:

- 53% dos homens trabalhavam no cultivo, na extração e no comércio do açaí, e 22% na prestação de serviços (barqueiro, carpinteiro, cobrador de ônibus e mecânico);

- enquanto as mulheres, cerca de 57% eram donas de casa, responsáveis pela criação de animais de pequeno porte (galinha, pato, porco etc.), pela casa e pelas crianças, 11% trabalhavam nos barcos que faziam o transporte escolar e 8% delas prestavam serviços (costureira e cozinheira);

- entre os idosos, 20% eram aposentados, os quais garantiam uma renda mínima mensal às famílias; 29% das mulheres idosas eram donas de casa, e 18% dos homens idosos estavam no cultivo e comercialização do açaí.

A partir de um recorte etário e de sexo, é possível deduzir que existia um *modus operandi* peculiar naquelas comunidades, uma tendência aos homens desenvolverem atividades externas e as mulheres manterem-se no ambiente doméstico até a ancianidade. No entanto, o tipo de dependência econômica e dos serviços com a zona urbana estava deslocando mulheres e homens do setor primário ao setor terciário, isto é, do extrativismo à prestação de serviços em restaurantes nas ilhas, no transporte público na zona urbana e no transporte escolar dos jovens ribeirinhos.

a) Escolaridade e ocupação da mãe ou responsável

Grau de instrução – mãe	Contagem	%
Ensino Fund.	16	57%
Ensino Médio	3	11%
Outros/ em branco	9	32%
Total Geral	28	100%

Grau de Instrução - Mãe

Ocupação – mãe	Contagem	%
Dona de casa	16	57%
Barqueira	3	11%
Extrativismo do Açaí	3	11%
Costureira	1	4%
Trabalha em restaurante	1	4%
Outros/em branco	4	14%
Total Geral	28	100%

Ocupação - Mãe

b) Escolaridade e ocupação do pai ou responsável

Grau de instrução – pai	Contagem	%
Ensino Fundamental	17	61%
Ensino Superior	2	7%
Outros/em branco	9	32%
Total Geral	28	100%

Grau de instrução - Pai

Ocupação – pai	Contagem	%
Extrativismo do Açaí	15	46%
Carpinteiro/Mecânico	4	14%
Trabalhador rural	2	7%
Cobrador de ônibus	1	4%
Barqueiro	1	4%
Em branco	7	25%
Total Geral	28	100%

Ocupação - Pai

c) Escolaridade e ocupação da avó

Grau de instrução – avó	Contagem	%
Ensino Fund.	10	36%
Ensino Médio	3	11%
Não sabe/em branco	15	54%
Total Geral	28	100%

Grau de Instrução - Avó

Ocupação – avó	Contagem	%
Dona de casa	8	29%
Aposentada	5	18%
Barqueira	1	4%
Comerciante	1	4%
Cozinheira	1	4%
Falecida	1	4%
Trabalhadora rural	1	4%
Não sabe/ branco/ilegível	10	36%
Total Geral	28	100%

Ocupação - Avó

d) Escolaridade e ocupação do avô

Grau de instrução – avô	Contagem	%
Ensino Fundamental	11	39%
Ensino Médio	1	4%
Outros/em branco	16	57%
Total Geral	28	100%

Grau de Instrução - Avô

Ocupação – avô	Contagem	%
Aposentado	6	21%
Extrativismo do açaí	5	18%
Extrativismo do cacau	2	7%
Advogado	1	4%
Barqueiro	1	4%
Carpintaria	1	4%
Vendedor de camarão	1	4%
Outros/ branco/ilegível	11	39%
Total Geral	28	100%

Ocupação - Avô

5 A CAMINHO E DENTRO DA ESCOLA: PERCURSO E PROPOSTAS DE ENSINO

O processo histórico de constituição da urbanidade de Belém, refratado nas identidades culturais multifacetadas da população, tem seus reflexos na organização do espaço da cidade⁷⁰. As áreas de várzea e igapó próximas aos rios foram tornando-se destino dos desprivilegiados, espaço dos subalternos, da identidade cabocla-ribeirinha denegada. Na terra firme, nos bairros centrais, residiam, sobretudo, os grupos das classes dominantes, representantes da identidade nacional e da cultura oficial.

Castro (2013) identifica o não-lugar social do caboclo ribeirinho nas raízes do apagamento étnico-racial, nem branco e nem índio⁷¹.

Nomear essa identidade étnica, ao mesmo tempo compósita, dispersa e massiva, e contra sua própria compreensão, desejo de significação ou processo de representação, constitui uma violência simbólica das mais importantes para a formação da sociedade amazônica contemporânea.

Violência porque foi uma identidade imposta. Imposta pela hesitação da lógica colonial, eternamente perdida entre um pragmatismo mercantilista que via as populações amazônicas como um recurso econômico e uma moral religiosa que as via como um desafio de redenção. Porém, também, hesitação da prática científica, que apenas muito tardiamente começou a nomeá-los. (CASTRO, 2013, p. 433).

Castro (2013) investigou as formas de nomear e representar a identidade cabocla nos discursos em circulação em diferentes esferas ideológicas (arte, ciência e jornalismo) e em variadas temporalidades apontando tendências de pensamento. Para ele, a constituição simbólica da identidade cabocla-ribeirinha foi sendo denegada pela lógica colonial mercantilista, pela moral religiosa e pela hesitação da prática científica.

A violência teve seu abrigo no modelo civilizatório, reproduziu atos violentos, foi justificada por eles e, por fim, acabou naturalizando-os.

⁷⁰ No entanto, na primeira metade do século XXI observa-se uma tendência do mercado imobiliário em ocupar as periferias próximas ao rio Guamá e à baía do Guajará, áreas alagadas, originalmente ocupadas pelas populações migrantes, sobretudo àquelas vindas de municípios do interior do estado do Pará.

⁷¹ A respeito do debate sobre colonialidade, poder e etnicidade conferir Bhabha (2013), Dussel (2000), Fanon (1968), Mignolli (2000, 2008).

O desaparelhamento linguístico dos estudantes resulta do processo de imposição de uma cultura única pautada nos valores de uma classe que domina impondo e modificando as formas de subjetivação dos indivíduos. Esse desaparelhamento tem reflexos perversos na vida social de parte da população, e, também, acaba servindo de justificativa para a falta de oportunidades no mercado de trabalho somada às inúmeras formas de exclusão social daqueles que não usufruem dos privilégios garantidos às classes dominantes.

Vilipendiados em seus direitos básicos e nas suas formas de ver e experienciar o mundo, a participação dos estudantes ribeirinhos na cadeia social é aqui investigada a partir do diálogo travado no interior dos gêneros do discurso, em situação de comunicação social que busca reconstituir suas trajetórias entre as comunidades ribeirinhas e a escola.

Pode-se dizer que o início dessa reconstituição ocorreu antes de chegar em sala de aula, começou no interior da Secretaria de Educação e nos gabinetes de diretorias das instituições públicas. Como resultado da etapa exploratória, o diagnóstico inicial apontou diferentes mecanismos de apagamento da heterogeneidade cultural constitutiva da identidade social dos estudantes matriculados nas escolas, fenômeno que impactava no desenvolvimento de sua escolarização refletido negativamente em seu desempenho nas aulas de língua portuguesa.

Três meses em busca de informações acerca de matrículas e do desempenho escolar dos estudantes que moravam nas comunidades ribeirinhas. As idas e vindas à Secretaria Estadual de Educação renderam uma planilha desatualizada de usuários do transporte escolar fluvial e o relato⁷² do técnico educacional lotado no setor responsável pela educação no campo, o Pronacampo⁷³.

- (a) Nós que estamos de fora pensamos de um jeito, mas os atores pensam de outra forma. Olha, é o seguinte fenômeno que eu já percebi aqui próximo, em Santo Antônio do Tauá, tem determinadas comunidades que a gente acha que aquilo ali é campo, mas eles não querem se ver como campo, eles já querem se ver como urbano, aquela coisa toda. Então tem esse detalhe também. O sujeito tem que se enxergar como tal, pois

⁷² Cf. Diário de campo (Apêndice F).

⁷³ PRONACAMPO é o programa lançado pelo Governo Federal, em 20 de março de 2012, Portaria nº 86, de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações (BRASIL, 2012).

em determinadas comunidades, aqui próximo no entorno, que a gente vê, ah é distante, então é campo; mas o *modus vivendi* deles já é um estilo bem urbano, eles não querem lidar com a terra, não querem lidar com aquilo, eles estão querendo lidar com outra coisa, então não caracteriza como educação do campo.

Uma das coisas que caracteriza a educação do campo são os atores, os agentes, que é o objetivo principal de nosso trabalho, que se veem como tal, e reivindicam isso: “Nós somos campo e queremos essa metodologia, nós queremos isso”. Temos várias comunidades em que se vê isso, isso já é bem cristalino quando se faz essas visitas, então eles dizem: - nós somos do campo, não queremos sair do campo; mas tem gente que mora aqui próximo vira e já “não, não estou, sou um bairro de Ananindeua, eu sou bairro de tal”, enquanto na verdade estão em uma zona tida como sendo do campo. Então, talvez, tu poderias pontuar no teu trabalho alguma coisa dessa visão. Porque esse é um fator, porque às vezes a gente olha e diz, aí o político e porque o estado tá negligenciando uma população tanto; porque alguém como você faz um levantamento e divulga, olha são tantos mil alunos, mas quando você vai e olha lá, eles não se veem como tal.

Nessa passagem, o servidor explica por que o programa não atingia as comunidades ribeirinhas no entorno de Belém. Essas comunidades assumiram um estilo de vida urbano e, por isso, não se reconheciam como campo. Graças a seu *modus vivendi* não poderiam ser contempladas pelo projeto de educação no campo. Conclusão, o poder público não contemplava aspectos da vida da população ribeirinha no entorno de Belém, pois esses sujeitos já não se reconheciam como sendo do campo, mas como pertencendo a um bairro urbano de Belém. Não se encaixavam no público-alvo do Pronacampo e, nas escolas da zona urbana, não eram visibilizadas suas peculiaridades socioculturais e nem sua importância na construção da identidade multicultural da população de Belém.

Os registros no diário de campo das conversas informais com os técnicos, agentes educacionais, professores e gestores introduziram um horizonte comum: o baixo desempenho escolar dos estudantes ribeirinhos, seu alto índice de reprovação e consequente evasão escolar poderiam ser um reflexo do reconhecimento de sua natureza campestre e, por isso, sua incapacidade em assimilar o currículo escolar abstrato e objetivo. Conclusão, observa-se forte tendência a individualizar e a subjetivar uma problemática social e, ainda, um movimento do sistema na medida que despreza a multiculturalidade constitutiva das identidades amazônicas não investir em ações que busquem abarcar a heterogeneidade dessas populações.

Não existia naquele momento qualquer fonte (estudo, indicadores, registros etc.) que pudesse demonstrar a distorção na formação escolar dos estudantes ribeirinhos em comparação com os alunos residentes na zona urbana, nenhum

registro sobre o que de fato impactava sobre o baixo rendimento dos jovens ribeirinhos.

5.1 Produção escrita dos estudantes

Os gêneros discursivos em circulação na escola comportam enunciados que materializam as tensões entre diferentes representações socioculturais, constituem a tensão social existente nas fronteiras do pensamento, nas diferentes formas de experienciar e recriar o mundo na linguagem com base em diferentes sistemas de valores e de representações.

Nos livros didáticos de língua portuguesa, os estudantes deparam-se com uma multiplicidade de gêneros discursivos oriundos de variadas esferas (jornalística, artística, cotidiana, jurídica etc.).

A realidade da linguagem na produção textual de estudantes matriculados em três escolas de Belém do Pará constitui sua participação, seu posicionamento valorativo na cadeia sociodiscursiva, e respondem: (a) às concepções que dão base aos modelos de intervenção didático-pedagógica na esfera escolar; (b) aos domínios ético e estético que estabelecem relações entre o conteúdo escolar e a vida.

Não há ação responsiva no vácuo social. Nenhuma ação pedagógica está isolada, mesmo quando repetida mecanicamente, ela estabelece vínculos com a dinâmica da exterioridade da vida. As fichas amareladas pelo tempo, o livro didático reutilizado durante décadas, o exercício xerocado, os modelos de redações escolares, os materiais didáticos pesquisados na internet, as atividades adaptadas dos livros didáticos etc. são formas materiais de tendências educacionais que servem de referência e orientam a intervenção didático-pedagógica nas escolas públicas brasileiras.

Essas tendências respondem ativamente às ideologias em circulação na sociedade. Dialogam com a produção acadêmica, respondem aos projetos políticos de governos, baseiam-se nos valores dos grupos dominantes e, de certa forma, refratam as lutas travadas no interior das sociedades. Vai definindo-se como e o que

será ensinado na escola. Quais abordagens são “adequadas” a determinados grupos sociais com base nas demandas globais e nas identidades normativas⁷⁴.

As tensões sociais existentes fora e dentro das escolas investigadas são aqui interpretadas como o entrelugar: a caminho e dentro da escola. A produção discursiva como materialização desse entrelugar ribeirinho-urbano é a resposta dos estudantes ribeirinhos à ação pedagógica constitutiva do processo de ser e de significar em contexto no qual a cultura escrita é apresentada como premissa para a inclusão e mobilidade social das identidades denegadas.

5.1.1 Percurso na construção dos deslocamentos: a caminho e dentro da escola

Quando se começou a delinear a investigação que impunha uma intervenção categórica no contexto escolar, veio à tona o desafio de encontrar um campo enunciativo para tessitura do capítulo de análise desta tese.

A pesquisa de campo, desde a etapa de planejamento, previu o levantamento documental, a fim de reunir informações necessárias ao entendimento da realidade que estava sendo investigada e, posteriormente, à elaboração e à realização de propostas de ensino com estudantes ribeirinhos matriculados no sexto ano do ensino fundamental anos finais.

Dada a singularidade dos interlocutores, teve-se o cuidado de assumir uma postura de abertura epistêmica: na primeira etapa, no diálogo com professores, técnicos educacionais e gestores; na etapa seguinte, da pesquisa participativa, procurou-se compreender o universo sociocultural dos alunos matriculados com base em sua atuação na escola e no caminho para casa; e na etapa de análise, após seleção do *corpora*, o diálogo deu-se com a produção discursiva dos estudantes ribeirinhos, com vistas à identificação de sua autoria com base na arquitetura de sua produção.

Deslocar-se da sala de aula para o meio do rio, no entrelugar que constitui o elo entre a ideologia oficial e a concretude da vida nas comunidades ribeirinhas. Dalí, do meio do rio, nem em uma margem e nem outra, um campo enunciativo emerge

⁷⁴ Identidade normativa “no objetivismo abstrato são os elementos idênticos e normativos, sejam eles fonéticos, gramaticais ou lexicais, que garantem a unicidade de uma língua e sua compreensão por todos os falantes” (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 360).

como possibilidade de instaurar o diálogo com a vida concreta, na (des)construção da ideia única de urbanidade e no desvelar da vida que se leva nas margens “invisíveis” das comunidades ribeirinhas.

Sete e trinta da manhã, os portões da escola abrem-se e logo a massa de estudantes adentra a escola e se dirige às salas de aula, alguns permanecem nas áreas comuns. Para os estudantes, o pesquisador é um estranho com o aparato ideológico por detrás. Os estudantes têm visão privilegiada da situação de comunicação em sala de aula, e suas produções textuais, orais e escritas, são as formas materiais dos lugares que ocupam resultado do diálogo que estabelecem com outras vozes a partir de seu lugar único naquele contexto de comunicação.

5.1.2 Na margem ribeirinha

Os alunos ribeirinhos que participaram da pesquisa de campo residiam nas ilhas do Maracujá (Cintra), Combu (Marineira), Murutucu (Bijogó), Ilha Grande e ilha das Onças, situadas às margens do rio Guamá; e, ainda, no continente, às margens do igarapé do Aurá, nas comunidades Nossa Senhora do Livramento e da Ceasa.

As entrevistas realizadas durante os meses de novembro de 2016 a junho de 2017 com diretores, assessores pedagógicos e professores serviram de porta de acesso para o entendimento do fenômeno social investigado. Lisboa (2009) e Dergan (2006) foram importantes fontes para o entendimento da dinâmica social das comunidades no entorno de Belém.

As visitas à localidade de Nossa Senhora do Livramento e à Ilha do Combu aproximaram-nos das vivências coletivas nas comunidades ribeirinhas de Belém. A percepção da dinâmica social cotidiana dos ribeirinhos, com base nos desafios diários enfrentados para prosseguir sua escolarização, pareceu reverberar processos históricos de denegação da identidade ribeirinha de Belém (CASTRO, 2013).

A histórica tensão entre a visão positivista de progresso e denegação da origem ribeirinha de Belém, questão levantada no segundo capítulo e neste retomada, assumiram ecos na ausência de informações precisas sobre matrículas e desempenho dos ribeirinhos, deixando exposta a fratura social presente na institucionalização das identidades caboclas/ribeirinhas na contemporaneidade.

Crenças acerca do fracasso escolar dos ribeirinhos, suas dificuldades em aprender a ler e a escrever, são tautologias que deixaram evidentes os preconceitos,

depositando a responsabilidade pelo insucesso escolar no sujeito e em seu meio social.

Negligência aos direitos básicos, um Estado nacional que insiste em não reconhecer as diferenças culturais no interior dos grupos sociais. Dinâmica que reproduz as tensões da base econômica e das esferas ideológicas do Estado moderno⁷⁵.

Os trajetos percorridos pelos estudantes entre as comunidades ribeirinhas e a escola podem chegar a um tempo estimado em duas horas de viagem, dependendo das paradas na casa de cada estudante e dos ciclos da maré (enchente ou vazante). Na maioria das vezes, as habitações estão situadas em locais isolados e de difícil acesso para os barcos, obrigando os alunos a irem de canoa até um ponto onde possam aguardar o barco-escola.

As três professoras de Língua Portuguesa que aceitaram participar da pesquisa tinham em comum o nível de escolaridade – Pós-graduação *latu sensu* – e o mínimo de dez anos de atividade docente.

Tabela 5 – Professoras participantes da pesquisa

Identificação	Escola	Formação Acadêmica	Tempo na Docência	Carga Horária
MaC	E.E.E.F. Monsenhor Azevedo	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	24 anos	150h
AIS	E.E.E.F.M. Mário Barbosa	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	11 anos	115h
SoG	E.E.E.F. Vereador Gonçalo Duarte	Pós-graduação <i>latu sensu</i>	10 anos	150h

Fonte: autoral, ano de referência 2017.

Como já dito em outras seções, as propostas de ensino realizadas nas aulas de Língua Portuguesa com os estudantes foram elaboradas em parceria com as professoras. Elas disponibilizaram seus materiais didáticos e propuseram gêneros textuais, conteúdos curriculares e metodologias para auxiliar no trabalho com os alunos. Abaixo descrevemos, brevemente, cada propostas e seu desenvolvimento com os estudantes durante as aulas de Língua Portuguesa cedidas pelas três professoras participantes da pesquisa.

⁷⁵ Cf. debate sobre identidade no Estado Moderno, desenvolvido no primeiro capítulo, em diálogo com Zandwais (2012).

5.2 Os gêneros do cotidiano como lugar de fronteira para a produção escrita dos estudantes⁷⁶

As cinco propostas de ensino, organizadas em quatro etapas, foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, nos meses de janeiro a junho de 2017. As 41 materialidades, de autoria dos 28 alunos ribeirinhos do sexto ano do ensino fundamental anos finais, compõem o *corpora* analisado no sexto capítulo.

Tendo em vista a abordagem qualitativa e a perspectiva bakhtiniana para estudo do fenômeno da linguagem em letramentos escolares, destacamos:

- (1) O *lócus* da pesquisa foram três escolas públicas de Belém do Pará. No âmbito da teoria sociológica do discurso, a aula de Língua Portuguesa e a pesquisa acadêmica constituem as esferas de produção, circulação e recepção dos textos, implicadas nos sentidos mobilizados para a produção dos discursos nas respostas dadas pelos estudantes às atividades;
- (2) as motivações para a realização da pesquisa foram as tensões produzidas pelo deslocamento histórico-social-cultural que constitui a atividade dos ribeirinhos no ambiente escolar. A partir da observação destas tensões e de alguns reflexos, foram selecionados os gêneros do discurso para comporem as cinco propostas de ensino;
- (3) uma categoria permeou as propostas de ensino, o deslocamento como lugar de aprendizagem nas fronteiras (BHABHA, 2013), uma tentativa de habitar o entrelugar da cultura ribeirinha (a ideologia do cotidiano) e da cultura escolar (a ideologia oficial).

Partindo dos elementos acima, as propostas de ensino tiveram como foco aproximar eventos de letramento escolar às práticas socioculturais dos estudantes, de maneira que estes pudessem relacionar linguagem e realidade em sua produção escrita. Nesse percurso, a oralidade teve importante papel como mediadora entre sujeitos, entre realidades e entre culturas. As atividades de ensino iniciavam-se com a apresentação oral de um evento social mediado por um gênero: narrativa verbo-visual, bilhete, crônica, excertos de obras literárias e música e fotografias. Seguiu-se à leitura oralizada dos gêneros escritos, às interpretações e às problematizações, tendo em vista a relação entre o texto e diferentes contextos sociais. A produção dos gêneros escolares com a autoria dos estudantes ribeirinhos é resultado do

⁷⁶ Os dados do *corpora*, diários de campo e informações sobre o *lócus* da pesquisa podem ser acessados nos apêndices E, F e G.

imbricamento entre a realidade verbal, a visual e a extraverbal nos processos de interação na esfera escolar.

5.3 Propostas de ensino

Ao todo foram cinco propostas de ensino concretizadas em eventos de letramentos realizados nas aulas de língua portuguesa cedidas pelas professoras, durante a etapa da pesquisa participativa em três escolas estaduais de Belém. Compostas por diferentes gêneros, as propostas de ensino viabilizaram a obtenção da materialidade discursiva para alcance do objetivo dessa pesquisa de identificar na produção discursiva dos estudantes ribeirinhos a heterogeneidade constitutiva.

5.3.1 Narrativas verbo-visuais, o percurso entre a escola e a comunidades ribeirinha

Nesta proposta de ensino, a modalidade oral permeou todo o processo. Quando nos referíamos aos registros escritos em placas de ruas e nomes em fachadas de comércio, a oralidade orientava a narrativa para a vida acontecendo no trajeto entre a residência e a escola. E sobre a folha em branco, os alunos recriaram o percurso casa~escola na forma de narrativas verbo-visuais, as quais foram antecedidas e sucedidas pela oralidade.

Quatro etapas compuseram esta proposta de ensino: (1) introdução do tema; (2) narrativa oral dos alunos contando o trajeto de casa para a escola; (3) produção escrita de narrativas verbo-visuais; (4) partilha e discussão.

Inicialmente, com o objetivo de introduzir o tema e após uma breve apresentação, a pesquisadora relatou o próprio percurso feito entre sua casa e a escola. Para melhor compreensão dos alunos, desenhou na lousa o trajeto, reunindo à narrativa oral elementos discursivos da realidade: (a) os lugares (supermercados, farmácias, nome de ruas, nome de praças etc.), o meio de transporte usado para o seu deslocamento e o tempo transcorrido entre os dois lugares; (b) o trajeto, um acontecimento da vida real ocorrido no percurso entre a residência e a escola, trouxe as dificuldades de chegar à escola por falta de familiaridade com o entrelugar; (c) a seleção de estratégias de leituras usadas para localizar-se no espaço desconhecido: leitura de placas dos nomes de ruas, interação com outras pessoas para obtenção de informações, identificação de pontos de referência no trajeto etc.

Na segunda etapa, com o objetivo de recuperar a narrativa oral dos estudantes, a pesquisadora abriu a palavra para que eles contassem os seus trajetos até a escola, momento de muita participação.

Na terceira etapa, com o objetivo de uma produção escrita do percurso já narrado oralmente, a pesquisadora distribuiu uma folha em branco para que os estudantes pudessem reproduzir, verbo-visualmente, seus trajetos diários de casa até a escola. Na última etapa, os textos verbo-visuais foram socializados entre os participantes da atividade.

5.3.2 A crônica: o cinza e o verde na cidade e na floresta

O gênero crônica foi escolhido para compor esta proposta de ensino. Sugerido pela professora MaC, a crônica “A morte do ipê amarelo”, de Ignácio de Loyola Brandão, do livro *Manifesto Verde: o presente é o futuro*, teve sua primeira publicação em 1985⁷⁷.

A proposta de ensino foi organizada em quatro etapas: (1) Tematização da aula com a apresentação da proposta de ensino; (2) Distribuição da atividade impressa, leitura e comentários da crônica “A morte do ipê amarelo”, de Ignácio de Loyola Brandão; (3) Produção escrita; (4) Socialização e debate acerca das respostas.

A aula começou com um bate-papo sobre a ausência de árvores na cidade e a abundância de verde nas comunidades ribeirinhas no entorno de Belém. Os estudantes falaram sobre suas impressões a respeito do fato e ressaltaram a necessidade de mais árvores na zona urbana de Belém, na busca de apaziguar o impacto das altas temperaturas na cidade. Os estudantes ribeirinhos não se manifestavam, mas ouviram atentamente o debate e falavam entre si.

No segundo momento, foi distribuída a atividade impressa aos estudantes⁷⁸. A leitura da crônica feita em voz alta, com ênfases prosódicas, imprimiu entonação e ritmo à narrativa. Em seguida, deu-se a leitura em voz alta das questões de interpretação da crônica, e as dúvidas foram sendo sanadas.

⁷⁷ Escrito em forma de carta aos seus filhos, publicado pela primeira vez em 1985 e, 13 anos depois, reescrito e ampliado, é um relato sobre a situação do meio ambiente.

⁷⁸ Cf. APÊNDICE A: Atividade de ensino: Crônica.

A terceira etapa foi de produção escrita, foi observado que as dificuldades para responder às questões relacionavam-se à ausência de um entendimento global da crônica frente aos questionamentos de interpretação, os quais tocavam diferentes aspectos linguísticos-enunciativos, sobretudo, acerca dos significados semântico-pragmáticos de enunciados.

Por fim, os alunos da turma socializaram suas atividades. No entanto, nenhum estudante ribeirinho quis ler suas respostas às questões.

5.3.3 Gêneros artísticos-literários: a palavra na poesia e a palavra na vida

Para compor esta atividade foram escolhidos dois excertos de textos literários e de uma música sugeridos pela professora MaC. Os estudantes tinham que ler e em seguida recriar verbo-visualmente um dos três excertos.

Sob o tema “A vida que acontece no rio”, a proposta de ensino também foi organizada em quatro etapas: (1) debate oral sobre o tema da aula e apresentação da proposta e ensino; (2) leitura dos enunciados selecionados; (3) produção de textos verbo-visuais; (4) socialização e debate da produção na turma.

Iniciamos a aula falando de ruas e rios como vias públicas por onde pessoas passam rumo ao seu destino, desta forma foi sendo apresentados trechos de músicas regionais que tinham os rios como lugar de translado da população de Belém. Por fim, perguntamos aos estudantes se conheciam algum poema, música ou estória que tinha o rio como cenário.

No segundo momento, foi distribuída a atividade impressa que continha três excertos e, abaixo, um espaço delimitado em forma de uma moldura⁷⁹. Neste espaço, os estudantes foram desafiados a recriar verbo-visualmente os excertos buscando dialogar com as suas vivências nos rios e igarapés da Amazônia.

Na etapa de produção do texto verbo-visual, os estudantes mantiveram-se muito focados em sua produção. E na quarta etapa ocorreu a socialização das produções com os estudantes falando sobre os elementos que compunham sua recriação e sobre a experiência de reproduzir excertos literários com base em sua vivência nos rios de Belém.

⁷⁹ Cf. APÊNDICE B – Atividade de ensino: excertos artístico-literários

5.3.4 Fotografias do cotidiano: o trabalho nas margens dos rios de Belém

Nesta proposta de ensino, o gênero do discurso usado foi a fotografia, um gênero visual em circulação na vida cotidiana contemporânea (nos documentos pessoais, no livro didático, nas redes sociais, em cartazes de rua, em folders impressos de propagandas ou promocionais, nas mídias televisivas e impressas etc.). A partir deste gênero, pretendia-se explorar os elementos visuais que compunham as fotografias e as possibilidades de leitura por meio de um diálogo que tematizasse o trabalho nas margens dos rios de Belém. A produção dos textos ocorreu em resposta às questões presentes na atividade⁸⁰.

Inicialmente organizada em cinco etapas, essa proposta de ensino foi usada como um pré-teste, sofrendo adaptações e redução quando aplicada nas outras turmas: (1) apresentação oral do tema da aula: o trabalho nas margens dos rios de Belém; (2) projeção e leitura oral de dez fotografias do paraense Oswaldo Fortes⁸¹ (para caber no tempo de aula disponibilizado pelas professoras, esta etapa foi obliterada quando desenvolvida nas demais turmas, porém está registrada no diário de campo nº 2, disponível no APÊNDICE F); (3) entrega da atividade impressa seguida de leitura das questões; (4) resposta escrita a três questionamentos entregues aos estudantes; (5) socialização oral das respostas pela turma.

Na etapa de apresentação oral do tema, os alunos foram encorajados a distinguir os tipos de fotografias que circulavam na cidade, em casa, na escola, e relacionar a presença dessas fotografias na vida prática cotidiana as suas características composicionais: fotografia de documentos, registros de viagens, fotografias em jornais, fotografia de merchandising presentes em revistas e nos outdoors espalhados na cidade etc.

Em seguida foi entregue a atividade impressa e os alunos puderam comentar sobre os elementos que constituíam as fotografias selecionadas para a atividade. A leitura das questões orientou os estudantes para um olhar sobre as fotografais como registros do trabalho que se desenvolve nas margens dos rios de Belém.

⁸⁰ Cf. Apêndice C – Atividade de ensino: Fotografias.

⁸¹ Oswaldo Fortes foi fotógrafo do jornal *O Liberal*, em Belém do Pará.

No terceiro momento, os estudantes passaram a responder aos questionamentos e a compor o texto na forma de um segredo a eles solicitado.

Por fim, alguns alunos leram a sua produção, um momento de muita descontração e as respostas foram debatidas em sala de aula.

5.3.5 Bilhete: para chegar a minha casa

Nesta proposta de ensino, o gênero usado para a produção escrita dos estudantes foi o bilhete, considerado um gênero menos complexo, por sua proximidade com a oralidade, circula em esferas do cotidiano nas quais as relações sociais tendem a ser menos tensas.

Essa proposta de ensino manteve as quatro etapas de realização: (1) debate oral sobre o tema da aula e apresentação da proposta de ensino; (2) leitura dos enunciados que compunham a atividade entregue aos estudantes; (3) produção do texto verbal; (4) socialização e debate da produção na turma.

No primeiro momento, foi lembrada a atividade realizada no primeiro encontro com a turma, quando produziram o desenho que recriou o trajeto entre a residência e a escola. Naquele instante, o desafio seria narrar o trajeto contrário, com a escola como ponto de partida e ensinando, por meio de um bilhete, um colega o caminho de sua casa. Os olhos dos ribeirinhos arregalaram, mil perguntas surgiram sobre como eles iriam ensinar o colega a chegar em sua casa se no caminho não tinha placa, comércio ou outro tipo de referência. Nesse momento, os textos verbo-visuais por eles produzidos na aula anterior foram devolvidos, e foi mostrado os pontos de referência que poderiam utilizar em seu bilhete a fim de orientar o colega pelo caminho até a sua casa. Percebeu-se um alívio geral entre os alunos ribeirinhos.

No segundo momento, foi distribuída a atividade⁸² com orientações para produção de um bilhete a ser endereçado a um(a) colega de sala, o qual deveria ter orientações de como chegar até a residência do aluno/autor. Foi feita a leitura do enunciado para a turma e citados exemplos de bilhetes que circulam na escola e na vida cotidiana, os quais eles já haviam recebido ou enviado.

A terceira etapa foi de produção dos textos pelos alunos. Durante a atividade, os estudantes ficavam trocando os textos entre si para saber se o colega conseguia

⁸² Cf. Apêndice D – Atividade de ensino: Bilhete.

entender as orientações sobre o percurso. Observou-se a preocupação em ser preciso nas orientações do trajeto, fato que repercutiu na forma dada ao material, com características comuns entre as produções dos ribeirinhos.

Na etapa final, alguns alunos fizeram questão de ler seus bilhetes, um momento de bastante participação dos estudantes.

Abaixo, segue um quadro organizado em 11 colunas no qual foram sistematizadas informações sobre a pesquisa de campo do tipo participativa: (1) os gêneros usados nas propostas de ensino; (2) o tema das aulas; (3) as datas de coleta; (4) o ano letivo no momento da pesquisa; (5) identificação das escolas; (6) identificação das professoras; (7) o quantitativo de alunos que participaram da coleta; (8) o quantitativo dos ribeirinhos participantes da pesquisa; (9) o total de textos produzidos por todos os participantes; (10) o total de textos produzidos pelos ribeirinhos; e (11) a duração da coleta em cada turma.

Tabela 6 - Quadro resumido da coleta do *corpora*

Gêneros trabalhados	Categorias de análise	Data da coleta	Ano letivo	Escola	Prof. de Língua Portuguesa	Total de estudantes pesquisados	Ribeirinhos pesquisados	Materialidades	Materialidades dos ribeirinhos	Duração da coleta
Fotografias (modelo pergunta/resposta)	O trabalho nos rios de Belém	23 e 25 Jan 2017	2016	E.E.E.F.M. Mário Barbosa	AIS	26	03	26 textos	08 textos	6 aulas de 45' = 240' ou 4h30
		05 Jun 2017	2017	E.E.E.F.M. Vereador Gonçalo Duarte	SoG	23	05	23 textos		2 aulas de 45' = 90' ou 1h30
Desenho cartográfico	A poética das águas e o encontro com a outra margem	24 Mai 2017	2017	E.E.E.F. Monsenhor Azevedo Barbosa	MaC	25	09	13 textos	08 textos	2 aulas de 45' = 90' ou 1h30
Bilhete		26 Mai 2017						19 textos	07 textos	3 aulas de 45' = 135' ou 2h15
Excertos de textos literários e letras de música.	O rio como porto de partida	25 Mai 2017						20 textos	07 textos	3 aulas de 45' = 135' ou 2h15
Crônica (modelo pergunta/resposta)	O cinza e o verde na cidade e nas comunidades ribeirinhas	25 Mai 2017	2017	E.E.E.F. Monsenhor Azevedo Barbosa	MaC	29	06	29 textos	11 textos	2 aulas de 45' = 90' ou 1h30
		31 Mai 2017		E.E.E.F.M. Vereador Gonçalo Duarte	SoG	18	05	18 textos		2 aulas de 45' = 90' ou 1h30
Totais						121 alunos	28 ribeirinhos	148 textos	41 textos	15h00

Fonte: autoral, com base na pesquisa de campo realizada em 2017.

6 ESCRITA ÀS MARGENS DE BELÉM

A palavra viva que figura na escola está materializada na diversidade de gêneros – escritos, orais e multimodais – que circulam naquele contexto social, os quais organizam e orientam as práticas e a comunicação em uma esfera ideológica.

A tensão entre práticas institucionais oficiais e práticas cotidianas constitui as dimensões do letramento escolar; por conseguinte, a diversidade de gêneros ali produzidos, recepcionados e em circulação em sala de aula, refletem e refratam tensões que deixam evidentes as diferenças entre sistemas de atribuição dados ao mundo por grupos específicos.

Partimos desta diferença entre sistemas de atribuição dados ao mundo para investigar os sentidos sociais constitutivos dos discursos materializados em diversos gêneros escolares, os quais permitiram penetrar na concretude do fenômeno social, por nós traduzido como Escrita às margens de Belém. Nas margens do entrelugar estão os signos que enunciam as vozes sociais em tensão na esfera escolar.

Uma porção da memória social da região amazônica, o presente como produto do diálogo entre o passado e o futuro constitui o ato ético-estético dos estudantes em sala de aula. A linguagem, essencialmente dialógica, alimenta-se da vida: das diversas vozes que enunciam lugares sociais e dos discursos que enunciam diferentes posicionamentos ideológicos.

É importante ressaltar que as atividades de ensino que deram origem ao *corpora* são resultado da energia de descontentamento frente à necessidade de desestabilizar processos ideológicos hegemônicos na esfera escolar. Nas escola, as categorias objetivadoras e universais de língua e ensino transformaram-se em mecanismos de exclusão e marginalização das populações ribeirinhas⁸³ em Belém do Pará.

Aqui, a escuta⁸⁴ dialógica realiza-se na alteridade, na relação entre alunos e professores. Ela reconhece e valoriza as diferenças que constituem as vozes sociais

⁸³ A afirmativa não é excludente, visto que a tradição de análises macroestruturais da instituição escolar – teorias funcionalistas (Durkheim ou Talcott Parsons) e reprodutivistas (Bourdieu e Passeron ou Baudelot e Establet) – descreveram e problematizaram mecanismos de manutenção das desigualdades sociais constitutivos das práticas escolares.

⁸⁴ Cf. Barbier (2004, p. 94) “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado”.

presentes nas formas dadas à escrita na esfera escolar. O ato ético e o fenômeno estético estão nas formas materiais da atividade responsiva de estudantes ribeirinhos, em suas (re)criações autorais de realidades acontecendo no entrelugar ribeirinho-urbano, posto que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. [...]” (BAKHTIN, 2011[1961-62], p. 348)

A fim de reinaugurar a sala de aula de português como acontecimento⁸⁵, partiu-se da valorização das diferenças constitutivas das formações discursivas dos alunos em seu processo de apropriação do mundo em volta. Para tal, inter-relacionaremos dimensões sócio-histórico-culturais com categorias linguístico-semióticas-enunciativas adiante descritas.

Guiar-se pelas vozes dos estudantes ribeirinhos, sair pelo portão da escola, seguir pela calçada, atravessar ruas, chegar no trapiche, embarcar no barco-escola, olhar do meio do rio as duas margens e chegar onde se quer.

A escuta dialógica como possibilidade do outro enunciar a sua voz, a sua palavra única, instaurar o diálogo com o traço que dá forma às letras e registra verbo-visualmente o movimento da maré que encontra a proa e arremessa o barco de um lado ao outro. A memória do popopô⁸⁶, da peconha⁸⁷, do girau⁸⁸. O comércio do açaí nas feiras, as escolas próximas dos rios, as ruas movimentadas. Dimensões dessa existência no entrelugar ribeirinho e urbano de Belém.

⁸⁵ Reinauguramos a aula como acontecimento em alusão à proposta de Geraldi (2015) a partir do artigo *A aula como acontecimento* (GERALDI, 2015, p. 81-101), cujo tema central é a necessidade de construir uma nova identidade docente pautada na autoria, na reflexão e, sobretudo, na necessidade de instaurar uma relação ativa entre professor, aluno e conhecimento, rompendo com o reprodutivismo que tem caracterizado o ensino de língua portuguesa.

⁸⁶ Popopô é o barulho que preenche o silêncio no interior das embarcações e, também, a onomatopéia que titula o transporte usado para chegar às ilhas e às comunidades que residem nas matas de várzea e de igapó, dois ecossistemas de habitação dos ribeirinhos da Amazônia.

⁸⁷ Peconha, do Tupi *peko'ĩñ*, é o laço de corda ou de pedaço de saco [...] em que trepadores de árvores apoiam os pés de encontro ao caule, para por este subirem com a força de suas pernas e braços [no açazeiro] (Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0).

⁸⁸ Jirau, do Tupi *yu'ra*, “1. armação de madeira semelhante a estrado ou palanque, que pode ser usado como cama, depósito de utensílios domésticos, secador de frutas ou, quando posta em cima de um fogão, como fumeiro de carne, toucinho, peixe etc.[...]” (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0), nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, o jirau instalado na cozinha serve tablado para lavagem de louças e higienização de pescados, carne de caça, hortaliças etc.

Percorrer caminhos desconhecidos e reinaugurar experiências vividas. Reconhecer nossas limitações. Desestabilizar a ideologia oficial que institucionaliza valores e define os limites da ação humana na esfera escolar.

As categorias aqui apresentadas devem possibilitar a interpretação da produção escrita dos estudantes ribeirinhos, reestruturando a ordem da escolarização com base em componentes sócio-histórico-culturais constitutivos da heterogeneidade discursiva presente no material linguístico-semiótico que caracteriza e dá forma à autoria dos gêneros investigados.

Privilegiou-se, ainda, uma abordagem da escrita na relação com a oralidade, visto que manifestações de fala e de escrita compartilham características condizentes com o contexto de produção. Shuman (1986) e Besnier (1988) observam em seus dados etnográficos que atividades de escrita, assim como a oralidade, envolve aspectos paralinguísticos (ex.: Escolha do tipo gráfico ou da letra manuscrita, cor da tinta, signos editoriais etc.), os quais veiculam significados que vão além dos recursos lexicais e sintáticos (STREET, 2014, p. 21).

Sendo a oralidade parte integrante da cultura ribeirinha, o processo de apropriação da escrita pelos estudantes ribeirinhos em ambiente escolar – onde a cultura escrita assume valor social hegemônico – precisa ser investigado como um fenômeno cultural na relação entre escrita e oralidade, assumindo-se uma postura epistêmica de fronteira⁸⁹ e metodologicamente dialógica.

Assim, trabalhamos com categorias linguísticas (morfossintáticas, semânticas, lexicais e fonológicas), semióticas (cores, traços, formas, imagens, plano etc.) e enunciativas (pessoa, tempo e espaço) para investigar os gêneros escolares como unidade material da relação que se estabelece entre pensamento, linguagem e realidade como fenômeno sócio-histórico, isto é, no âmbito do discurso.

A inadequação à norma padrão valorizada e ensinada na escola é indício das práticas discursivas dos ribeirinhos, terreno ainda desconhecido pela escola, visto que as práticas interacionais em culturas constitutivamente orais, cujas peculiaridades simbólicas requerem outras formas de abordagem, são estigmatizadas frente à escrita.

A tabela abaixo reúne os gêneros que integram as atividades de ensino e os 41 textos verbais e verbo-visuais produzidos pelos estudantes.

⁸⁹ Sobre a postura de fronteira em LA, conferir o debate no Capítulo I (p. 26).

Tabela 7 – Descrição do *corpora* da tese

GÊNEROS	CATEGORIAS	MATERIALIDADES
6.1 Narrativas verbo-visuais	A poética das águas e o encontro com a outra margem.	08 textos
6.2 Crônica	O cinza e o verde na cidade e na floresta.	11 textos
6.3 Excertos de textos literários e letras de música	Entre letras, traços e cores, a recriação do verbal no visual.	07 textos
6.4 Fotografia	Cenas do cotidiano são poéticas da periferia.	08 textos
6.5 Bilhete	Travessia da escola à vida na margem ribeirinha.	07 textos
Total		41 textos

Fonte: autoral, a partir da pesquisa de campo desenvolvida entre janeiro e junho de 2017.

Em 2017, os 28 estudantes participantes da pesquisa cursando o sexto ano do ensino fundamental anos finais, já haviam ingressado no processo de escolarização há ao menos cinco anos. Apesar da ausência de dados sobre a vida escolar pregressa desses jovens, existe grande probabilidade de eles terem cursado as séries iniciais nas escolas municipais mantidas pelo poder público presentes nas comunidades ribeirinhas, onde a cultura local assume valor social de referência para as associações com a cultura escrita-urbana.

Visualmente, as três escola-*lócus* da pesquisa não eram lugares acolhedores. E os estudantes ribeirinhos distinguiram-se dos outros alunos pelos trajes mais simples, caderno e lápis nas mãos, gestos contidos e a variante oral sussurrada.

No microcontexto da sala de aula, essas características pareciam motivar estigmas e discriminações entre os estudantes. Outrossim, no macrocontexto social, eram indícios de mecanismos de exclusão social que distinguem os sujeitos e destinam espaços sociais periféricos.

A fim de interpor a estas distinções reproduzidas no espaço escolar, tornou-se urgente realizar a travessia e ultrapassar o que se apresentava como realidade dada. Realizar o movimento que permitisse penetrar em diferentes realidades sociais e desestabilizar mecanismos de poder e subalternidade. O entrelugar da cultura urbana escolar e da cultura ribeirinha estava diante de nós e precisávamos habitá-lo, colocando-se em diálogo com os estudantes ribeirinhos então autores de suas travessias.

6.1 Narrativas verbo-visuais: a poética das águas e o encontro com a outra margem

A escuta dialógica inicia na travessia dos estudantes de suas comunidades para a escola. O embarque e o desembarque são dimensões de um deslocamento espaço-temporal, discursivamente materializado na forma de oito narrativas verbo-visuais abaixo dispostas ao longo da seção.

Orientamos a análise para as formas semióticas e para os registros verbais, ambos constitutivos de projetos de dizer de sete estudante ribeirinhos em uma situação de comunicação na esfera escolar.

Disposta em par, as duas narrativas abaixo constituem uma sequência. Da direita para a esquerda, RayM, 11 anos, narra o percurso que faz para chegar de sua casa, na comunidade Nossa Senhora do Livramento, no igarapé do Aurá⁹⁰, até o porto da praça Princesa Isabel, no bairro da Condor, onde desembarca e caminha aproximadamente 500 metros até a porta da escola.

Imagem 3 – Sequência narrativa: entre a comunidade ribeirinha e a escola no bairro da Condor

RayM, 11 anos

RayM, 11 anos

Fonte: autoral, com base em material obtido na pesquisa de campo realizada em 2017.

A sequência espaço-temporal tem início no texto posicionado à direita, na comunidade situada em um braço de rio, o igarapé do Aurá. Ocupando todo o espaço da página, as formas geométricas justapostas reconstituem: (a) habitações e embarcações – triângulos, trapézios e paralelogramas dão forma aos telhados e cascos das embarcações; retângulos e quadrados recriam paredes, portas, janelas,

⁹⁰ Das seis comunidades investigadas, a comunidade Nossa Senhora do Livramento é a única localizada na parte continental de Belém, contudo, o acesso até a comunidade só se dá pelo rio Guamá.

pontes e trapiches; (b) a vegetação e os animais dispostos no igarapé do Aurá, em sua margem superior e na parte de baixo do papel, têm formas arredondadas e boleadas, semelhantes a círculos e elipses.

Aqui, os elementos semióticos – traços arredondados, formas boleadas, os desenhos geométricos e as cores – reproduzem uma margem de Belém que “aparentemente” parou no tempo, onde a vida urbana dá lugar à floresta e à fauna, estes têm espaço privilegiado, um cenário idílico.

Na sequência narrativa percebe-se mudanças: árvores e arbustos começam a dividir espaço com construções. As embarcações, à bombordo⁹¹, conduzem o interlocutor à cidade, onde as ruas, os carros, as motocicletas, a sorveteria, o relógio marcando 7h16 e a Escola Monsenhor Azevedo são destinos.

Assim como RayM, MayS e GaS também moram na comunidade Nossa Senhora do Livramento. Porém, cada travessia é única. Para MayS e GaS, Belém é margem oposta. Ambos reproduziram sua comunidade de origem na parte superior da página, e a outra margem, a cidade, na parte inferior.

Imagem 4 – Belém é margem oposta

MayS, 13 anos

⁹¹ Em termos náuticos, bombordo é o bordo à esquerda do rumo da embarcação.

GaS, 12 anos

Fonte: autoral, com base em material obtido na pesquisa de campo realizada em 2017.

GaS, com 12 anos de idade na época, constrói sua narrativa de maneira bastante peculiar. O tamanho das formas que recriam as duas margens (a comunidade ribeirinha e a cidade) dispostas nas extremidades superior e inferior, em comparação com a dimensão do rio que ocupa os outros espaços da página, recria posicionamentos espaciais e sociais para o interlocutor que visualiza o percurso a partir de uma distância espacial aérea, isto é, para alcançar aquele ângulo é preciso estar a quilômetros de distância do solo – esta é a visão que temos quando se parte ou se chega a Belém de avião, em sobrevoo. Perspectiva semelhante é utilizada por RayM (em sua sequência narrativa) e CaP.

Imagem 5 – O sobrevoo

CaP, 12 anos

Fonte: autoral, com base em material obtido na pesquisa de campo realizada em 2017.

Na segunda etapa da narração de RayM, as margens estão próximas, os elementos que figuram os diferentes contextos sociais mudam de tamanho, estão maiores. O destino aproxima-se. Chega-se à escola às 7h16. O tamanho é o dêitico semiótico que permite à narradora estabelecer uma sequência espaço-temporal com sua narrativa (o mesmo ocorre nas narrativas de Fag, FeM, LuL e MayS).

Imagem 6 – Dimensões como dêiticos semióticos

RayM, 11 anos

FaG, 12 anos

FeM, 13 anos

LuL, 12 anos

Fonte: autoral, com base em material obtido na pesquisa de campo realizada em 2017.

Esse jogo semiótico com as dimensões, quando menor o rio maior os elementos que figuram nas margens e vice e versa, produzem, ainda, outros posicionamentos valorativos no interior das narrativas. Dessa forma, a aproximação *versus* o distanciamento são maneiras de narrar que constituem o ato ético e inauguram distinções nas formas do narrador estabelecer relações entre o ato e a realidade em sua volta.

Tendo em vista a demanda informacional implicada em ao menos duas leis discursivas: (a) a da informatividade – nos atos ilocutórios de asserção, só se enunciam coisas que a pessoa a quem se fala não conheça; (b) e a da exaustividade – diz respeito à taxa de informação que se deve apresentar numa troca verbal, exigindo que o enunciador exponha sobre um dado tema as informações mais fortes que ele tem (FIORIN, 2016, p. 29); deduz-se que a variedade de animais marinhos reproduzidos nos rios, a diversidade da flora, os diferentes tamanhos e tipos de embarcações, as nuances narrativas registradas a partir das dimensões das figuras nas duas margens, constituem demandas informacionais da atividade responsiva dos estudantes naquele evento de letramento.

Considerando o importante papel da visualidade na sociedade contemporânea, é mister observar a constituição dos sujeitos e suas identidades com base na análise semiótica do material visual. As cores, os traços, as formas da escrita são índices de valor social nos enunciados verbais, visuais e verbo-visuais.

Visto que as diferenças espaciais separam nossos narradores, tal qual as distinções socioculturais entre os narradores e seu narratário vão sendo evidenciadas nas narrativas, conclui-se que: (a) a quantidade e o tipo de elementos que figuram nas narrativas, (b) o plano enunciativo-discursivo que recria as distâncias a partir das dimensões dadas aos elementos que compõem as narrativas (rio, casas, barcos, flora, fauna, ruas, pontes, rio etc.), e (c) a construção do todo, as duas margens com o rio ao centro; estas são formas de registro dos deslocamentos socioculturais entre as margens, e a concretização das diferenças na forma de conceber a realidade a partir do espaço fronteiro entre a cultura ribeirinha e a cultura urbana.

Tematiza-se a travessia entre as comunidades ribeirinhas e a zona urbana de Belém com ênfase valorativa. Cada margem constitui uma maneira de conceber a realidade em volta. No entanto, os estudantes estão no meio do rio, posicionam-se naquele espaço fronteiro a fim de narrar suas histórias de travessia deixando

emergir a interação viva e tensa constitutiva da orientação dialógica de seus discursos.

6.2 Crônica: o cinza na cidade e o verde na floresta

A crônica foi o gênero da esfera literária escolhido para compor a segunda proposta de ensino desenvolvida com os estudantes.

Dos folhetins e páginas de jornais⁹² para os livros didáticos de português, manuais escolares e coletâneas de leituras literárias que figuram como obrigatórias no ensino básico, a crônica encontrou um espaço privilegiado para circulação e recepção na esfera escolar.

A seleção da crônica “A morte do Ipê amarelo”⁹³, de autoria de Ignácio de Loyola Brandão, foi sugerido pela professora MaC. Em sua concepção, por se tratar de um gênero literário que se alimenta de eventos da vida cotidiana, adequava-se ao que se pretendia investigar.

Seis questões de compreensão compuseram a atividade. Com base em classificação tipológica⁹⁴, as perguntas caracterizam-se como globais e subjetivas, visto que para respondê-las os estudantes teriam que considerar o texto como um todo, relacioná-lo com seu conhecimento de mundo e inferir sobre situações cotidianas da vida na cidade.

Dos 11 estudantes ribeirinhos que participaram e responderam as questões⁹⁵, selecionamos cinco produções para compor esta análise, e como critério para a seleção dos textos levou-se em consideração as características composicionais e a unidade temática das respostas dadas às três primeiras perguntas, uma vez que ali evidenciaram-se duas orientações do pensamento positivista: o abstracionismo e o empirismo⁹⁶.

⁹² CAMPOS, M.I.B., Do folhetin à crônica., p. 70-75.

⁹³ Publicado pela primeira vez em 1985, na coletânea de estórias intitulada *Manifesto Verde: o presente é o futuro*.

⁹⁴ Marcuschi (1996).

⁹⁵ Cf. Apêndice A.

⁹⁶ As duas tendências do pensamento positivista, aqui empregadas como categorias que emergem das respostas dos estudantes à atividade, são identificadas tendo em vista a distinção realizada por Bakhtin e pelo Círculo do objetivismo abstrato saussureano, e também à luz do debate desenvolvido

Imagem 7 – Respostas à primeira questão da atividade com a crônica

Questão 1: Por que o autor afirma que “Estranha é a cabeça das pessoas”?

Resposta: porque as pessoas pensão diferente o jeito
de olha as coisas

WeM, 12 anos

Porque as peçoas pemção deferente o jeito de olha as coisas.

Resposta: Porque a cinora pensol que as flores eram
cugera

RafS, 13 anos

Porque á cinora pensol que a flores eran cugera.

Resposta: Porque a cinhora envenenol a arvore cheia
de flores

RafP, 12 anos

Porque a cinora envenenol a arvore cheia de flores

Resposta: Porque ela acha que as flores são licho
porisso que ela eveneno.

RaMa, 12 anos

Porque ela acha que as flores são licho porisso que ela eveneno.

Resposta: Porque assenhora de meia idade peisava que as flores estava
sujando sua causada.

ReC, 13 anos

Porque assenhora de meia idade peisava que as flores estava sujando sua causada.

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

por Spivak (2010) acerca da crítica à ideia de “sujeito soberano”, cunhada por Deleuze: “A realidade é o que realmente acontece numa fábrica, numa escola, nos quartéis, numa prisão, numa delegacia de polícia (FD, p. 212)” (SPIVAK, 2010, p. 37). Tal ideia abre caminho ao empirismo positivista que se justifica na concepção de representação do sujeito pelo intelectual, a qual diagnostica a episteme, a consolidação da divisão internacional do trabalho, “valoriza a experiência concreta do oprimido, ao mesmo tempo em que se mostra acrítica quanto ao papel histórico do intelectual.” (Ibid., p. 38).

Normativamente, a locução “por que” pressupõe a conjunção “porque”, cuja função semântico-discursiva desta é introduzir uma resposta⁹⁷. A ocorrência em todas as respostas dadas à questão é indício da competência letrada dos estudantes.

Discursivamente, “porque” pode ser identificado como índice entonativo que traduz o engajamento ativo do interlocutor ao introduzir os diferentes posicionamentos valorativos frente à unidade dramática da crônica, cuja avaliação estará materializada nas formas de subordinação que constituem a relação entre a pergunta e a resposta.

- a) Nos ato-respostas à primeira questão, a seleção linguística na predicação verbal dos verbos “pensar” e “achar”, constituem elementos relacionais com o enunciado introdutória da crônica “Estranha é a cabeça das pessoas”:

WeM: – Porque as peçoas pemção deferente o jeito de olha as coisas.

ReC: – Porque assenhora de meia idade peisava que as flores estava sujando sua causada.

RaMa: – Porque ela acha que as flores são licho porisso que ela eveneno.

RafS: – Porque á cinora pensol que a flores eran cugera.

RafP: – Porque a cinora envenenol a arvore cheia de flores.

- b) Soma-se valoração social e interpreta-se, tendo em vista os sentidos que emergem da articulação entre o verbal e os elementos extralinguístico:
- discursivamente, a réplica de WeM é seu posicionamento frente à afirmação “Estranha é a cabeça das pessoas”, baseando-se na objetificação do ato narrado na crônica, cuja ideia de um sujeito uno que age instintivamente faria jus à unidade temática da crônica materializada na afirmação introdutória do autor;
 - nas outras quatro réplicas percebe-se expressiva unidade temática. Nelas, o ato-resposta desenvolve-se sob a ação da “senhora”, uma ação isolada que serve como motivação e justificativa para o assassinato do ipê amarelo.
- c) As réplicas ligam-se ao pensamento positivista sob duas orientações, objetivista e empirista, e reduz a complexidade do fenômeno social ao evento

⁹⁷ Forma composicional ensinada ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, um verdadeiro cânone da cultura escrita, em sua relação com a locução adverbial “por que” que introduz uma pergunta.

narrado na crônica, sem, contudo, estabelecer relações com a exterioridade, com a vida concreta. Outrossim, conclui-se que a forma das réplicas está em diálogo com o pensamento filosófico que sustenta o modelo hegemônico de letramento escolar (centrado no sistema linguístico como representação de uma realidade idealizada).

Sintaticamente, as orações constituem-se de um núcleo, *senhora* – pronome de tratamento substantivado –, que ora soma-se à locução adjetiva “de meia idade”, ora é substituído pelo pronome “ela” com valor anafórico ou, ainda, pelo nome “pessoas”, retomando o elemento constitutivo do sintagma adjetivo, cujo núcleo do predicativo do sujeito é “estranha”. A forma dada pelo autor à predicação nominal é o índice linguístico que permitiu aos estudantes enunciarem diferentes posicionamentos valorativos em seus discursos. Vejamos:

- a) Em “Porque as peçoas pemção deferente o jeito de olha as coisas”, o núcleo do predicado é o verbo “pensar” modificado pelo advérbio “diferente”, o que está expresso depois, “o jeito de olhar as coisas”, é uma oração com valor de aposto que se relaciona ao advérbio, complementando-o. Na gramática normativa, o verbo “pensar”, um verbo intransitivo com valor semântico de “analisar, raciocinar, refletir”, admite um advérbio de modo e um complemento nominal: “Porque as pessoas pensam diferentemente o jeito de olhar as coisas”. Aqui, a frase “o jeito de olhar as coisas” retifica o estranhamento que se dá na maneira de as pessoas pensarem diferente, e retoma elementos do texto, demonstrando as estratégias interlocutivas utilizadas pelos estudantes, com base tanto em seu entendimento do texto quanto na avaliação social do evento de letramento;
- b) Em “Porque á cinora pensol que a flores eran cugera”, novamente o verbo “pensar” é núcleo do predicado. No entanto, a mudança no tempo verbal (para pretérito imperfeito] e do complemento do verbo, “que a flores eran cugera”, na forma de um objeto indireto, tem oculto a preposição “em”, visto que a pergunta que se faz ao verbo na forma enunciada é: “em” que a senhora pensou? A resposta é a explicação da atitude estranha da senhora, o fato de ela pensar [em] que as flores eram sujeira.

Para a linguagem da vida concreta mais estranha é a regência da língua portuguesa: “Porque a senhora pensou em que as flores eram sujeira” e, ainda, “Porque as pessoas pensam diferentemente o jeito de olhar as coisas”.

Mas esse fenômeno pode ficar claro para os estudantes, caso seu interlocutor utilize como recurso a subclassificação semântica dos verbos dinâmicos e não-dinâmicos proposta por Neves (2000, p. 25-26), pode-se dizer que:

- a) No primeiro enunciado, o verbo “pensar” assume o valor social de racionalizar, refletir, e admite um elemento circunstancial que exprime seu estado. Logo, nesta forma caracteriza-se semanticamente como verbo não-dinâmico.
- b) No segundo enunciado, o mesmo verbo “pensar” assume o valor social de cogitar, imaginar, e necessita de complementação, exprimindo uma atividade ou ação. Portanto, é subclassificado semanticamente como sendo dinâmico.
- c) No que isso implica as escolhas dos autores/alunos expressas na forma dada? Às suas respostas têm dois efeitos de sentido:
 - c.1) imanência, estabilização, não-dinâmico – o estranhamento explica-se por uma característica do humano, um jeito de olhar às coisas;
 - c.2) transcendência, efemeridade, dinâmico – o estranhamento é resultado de uma ação em dado momento, ou melhor, de uma reação diante de uma árvore que suja a calçada da casa da “senhora de meia idade”.

Isso postos, observa-se que as formas dadas aos enunciados dos estudantes aproximam a escola dos sistemas de pensamento que os orientam para diferentes entendimentos do evento narrado com base em uma orientação única de pensamento, a partir de um enunciado-questão em uma situação específica de comunicação social.

Ao penetrar na forma material dos discursos, percebe-se como os estudantes articulam a linguagem, com base no acervo linguístico-semiótico que dispõe, a fim de enunciar seus posicionamentos sobre uma realidade introduzida pela crônica, com base na transparência do texto, nas informações que o texto dispõe em sua totalidade semântico-linguística.

Com base nas respostas à primeira questão é possível constatar que o texto da esfera literária como atividade de interpretação, situa os estudantes em outra realidade. Os estranhamentos do sistema da língua dão lugar à familiaridade que a linguagem assume no ato enunciativo, e a réplica materializa a dialogicidade dessa atividade escolar.

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: *das árvores, elas enchia a calçada de flores e o cinza vem do asfalto e do cimento*

ReC, 13 anos

O verde vem da das árvores elas enchia a calçada de flores é o cinza vem do asfalto é do cimento.

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

Na segunda questão, o diálogo já não é mais com um enunciado mas com o autor Ignácio de Loyola Brandão. Pergunta-se aos estudantes sobre os elementos linguístico-semióticos, “as cores e o cinza”, usados pelo autor para recriar o cenário de um bairro da cidade São Paulo. Na questão três, abaixo reproduzida, procura-se aproximar estes elementos daqueles do cotidiano das comunidades ribeirinhas. Aqui, a percepção dos estudantes sobre as duas realidades desloca sua réplica para as distinções que reverberam as diferenças entre os elementos característicos da vida na cidade e nas comunidades ribeirinhas.

Um índice de valor social é introduzido ao evento de letramento e chama a atenção dos alunos à forma dada pelo autor para retratar a paisagem urbana. Os estudantes respondem utilizando os elementos lexicais da crônica para dar forma à suas respostas.

A pergunta que orienta os estudantes para informações explícitas no texto, sugerem extrapolações para as respostas, as quais enunciam o olhar destes sujeitos sobre a cidade: o cinza não vinha somente “do asfalto, do concreto, do cimento, os elementos característicos da cidade”, ele também vinha “do carro” e “de ao gumas casas”. Esta relação valorativa pode ser interpretada como uma recriação discursiva resultado do diálogo travado entre o ribeirinho e seu repertório e a crônica que retrata a cidade a partir da esfera literária.

Vejamos a terceira questão:

Imagem 9 – Respostas à terceira questão da atividade com a crônica

Questão 3: Pensando no lugar em que você mora, onde estão as cores e onde encontramos o cinza?

Resposta: as cores se em contra nas arvores e o cinza se em contra no concreto

WeM, 12 anos

as cores se em contro nas arvores e o cinza se em contra no concreto

Resposta: tá nas arvores e nas cores e também no lixo

RafS, 13 anos

tá nas arvores e nas cores e também no lixo

Resposta: as cores vem das arvores e das flores e o cinza vem da casa de cimento

RafP, 12 anos

as cores vem das arvores e das flores e o cinza vem da casa de cimento.

Resposta: as cores venham da arvore vem dos alfato

RaMa, 12 anos

As cores venham da arvore vem dos alfato

Resposta: nas árvores é o cinza esta nos rios

ReC, 13 anos

Nas árvores é o cinza esta nos rios.

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

Acerca desta questão, a resposta de RafP, “as cores vem das arvores e das flores e o cinza vem da casa de cimento”, mantém relação temática com o enunciado de outro estudante, RafS, em resposta dada à segunda questão, “O cinza vem do asfalto e também vem de ao gumas casa”. Ambos parecem reconstituir um cenário comum das periferias das cidades, as construções sem pintura e muitas vezes sem o reboco, diferente do que vemos nas comunidades ribeirinhas, onde as casas são de madeira – poucas de alvenaria – e pintadas. Estas réplicas entram em tensão

com a resposta de ReC à terceira questão: as cores estão “nas árvores é o cinza esta nos rios”, cujas águas barrentas (do rio Guamá e da baía do Guajará) são as ruas moventes das comunidades ribeirinhas. A realidade com que os estudantes dialogam não está de modo algum separada pelo rio, o entrelugar de onde enunciam permite-os dialogar com as duas margens sempre que a eles isso é possibilitado.

Da análise das três questões acima, pode-se observar como a cultura oficial (a crônica literária) e a cultura popular estão em diálogo no ato responsivo dos estudantes. A narrativa da crônica de Brandão que tem como cenário um bairro da cidade de São Paulo, ambiente tipicamente urbano, nas respostas dos estudantes torna-se constitutivo da vida que acontece entre ruas e rios, pontes e asfalto, evidenciando as adversidades da existência ribeirinha na cidade no contexto da esfera escolar.

Outrossim, as formas dadas pelos alunos aos enunciados/resposta, à medida que aproximam a esfera literária da esfera cotidiana, além de assumir as formas da oralidade indicando sua consciência fonológica da escrita, recriam a tensão entre ideologia do cotidiano e ideologia oficial, ambas constitutivas destes eventos de letramento em escolas públicas na zona urbana de Belém.

6.3 Excertos: entre letras, traços e cores, a recriação da obra artístico-literária

A ideia de trabalhar com excertos de textos da esfera artísticos-literária também surgiu no diálogo com a professora da Escola Monsenhor Azevedo. Falávamos sobre como explorar as multisemioses em sala de aula no ensino e aprendizado da escrita e da leitura, associando os letramentos sociais dos estudantes ribeirinhos aos gêneros em circulação nas esferas institucionalizadas.

No entanto, foi necessário considerar a realidade das comunidades ribeirinhas do entorno de Belém, onde não existia acesso a materiais escritos (revistas, livros, jornais etc.) ou à internet⁹⁸. Nesse caso, o mais adequado seria explorar a relação entre diferentes modalidades de linguagem, tendo em vista que na atualidade da vida na globalização, a falta de contato com diferentes semioses pode tornar-se mecanismo de exclusão social.

⁹⁸ Uma cena bastante pitoresca, mas comum nas comunidades ribeirinhas do entorno de Belém, são jovens subindo em árvores em busca de rede de telefonia celular para realizar chamadas telefônicas.

A asserção da relação entre o verbal e o visual como recurso linguístico-semiótico na recriação de narrativas oriundas da esfera artístico-literária, aponta possibilidades para os estudantes recriarem excertos a partir do seu acervo semântico-pragmático com base horizonte social e na sua avaliação que fazem da situação de interação.

No enunciado “Leia atentamente as narrativas abaixo, escolha aquela que mais gostou e a reproduza em um desenho”⁹⁹, a sequência de três verbos no imperativo, teve o objetivo de orientar os estudantes na construção da réplica. No entanto, o tom autoritário e esvaziado de dialogia foi compensado pela leitura em voz alta dos excertos, a oralização enfatizou as pausas e as entonações, aproximando a escrita da vida cotidiana.

Sete estudantes ribeirinhos, em uma sala de 22 alunos, produziram sete textos verbo-visuais. Os estudantes não indicaram em sua atividade qual o excerto recriado, mas na análise das formas dadas aos enunciados fica evidente o diálogo com os excertos na produção da heterogeneidade constituinte dos enunciados concretos de autoria dos ribeirinhos. A originalidade com que os alunos ribeirinhos estabelecem relações entre o acontecimento narrado nos excertos e a vida nas margens conduz à poética do entrelugar.

No texto de MayS, 13 anos, estudante residente na comunidade de Nossa Senhora do Livramento, localizada no igarapé do Aurá, o sintagma nominal, “garaper do aurar”, aparece em um balão representando a fala do personagem que segura um remo no interior do barco. O barco parece estar indo em direção a sua foz, entrando “na boca do rio Canumã”, as duas narrativas mantêm relação dialógica e são constituídas de vozes plenivalentes e consciências equipolentes que, por sua vez, caracterizam a autoria dos dois gêneros discursivos.

⁹⁹ Cf. Apêndice B.

Imagem 10 – Recriação de um gênero como diálogo entre esferas

“A canoa deslizava brandamente, entrando à boca do rio Canumã, cuja superfície calma enrugava de leve, despertando as sardinhas a meio adormecidas entre duas águas. Nenhum pássaro cantava, as vozes noturnas da floresta haviam-se calado, num recolhimento solene, ao despontar da aurora, como se ensaiassem as forças para a abertura do **grande** hino da manhã selvagem[...]” (SOUSA, I. O Missionário, 1992 [1891], p.91).

MayS, 13 anos

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

O excerto foi retirado do início do capítulo VII do romance *O missionário* (1891), de autoria do escritor paraense Inglês de Souza (1853-1918), sua obra naturalista ao extremo, sob influência de Émile Zola. A passagem narra a imersão do Padre Antônio Moraes na selvagem e mística floresta Amazônica, “um mundo novo e distante da vida social” (SOUSA, 1992 [1891], p. 91).

A boca do rio Canumã com sua superfície calma enrugava é recriada sob as formas de linhas que se entrelaçam no espaço entre as margens do então nominado “igaraper do Aurar”. A vegetação ao redor tem as formas da flora da região, na margem esquerda uma palmeira de açaí com seu cacho e o trânsito de pequenas embarcações que se cruzam no rio, que é a rua dos ribeirinhos.

Abaixo, GaS, com 12 anos de idade na época, também morador da comunidade localizada no Igarapé do Aurá, recria a canção “Cuitelinho” de Vanzolini e Xandó. Na beira do porto, a garça tem um peixe no bico e o cuitelinho (beija-flor) sobrevoa uma pequena embarcação que desliza em águas calmas e abundantes em pescado.

Imagem 11 – Recriar é acrescentar no diálogo entre esferas

“Cheguei na
Beira do porto onde
as ondas se espaia
As garça
Dá meia vorta e
senta na beira da
praia
E o cu
itelinho não gosta
Que o botão de rosa
caia, ai, ai, ai [...]”
(Paulo Vanzolini e
Antônio Carlos
Xandó).

GaS, 12 anos

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

A canção “Cuitelinho”, com a autoria de Paulo Vanzolini e Antônio Carlos Xandó, tem as marcas da oralidade de uma variante característica do caipira paulista, e sua origem remonta à memória de um músico barqueiro, Nhô Augustão, que entoava os versos na travessia do rio Paraná¹⁰⁰. O aparecimento do camarão em destaque na água azul, bem como a omissão do botão de rosa caracterizam o projeto de dizer com a assinatura de GaS.

Nos outros cinco enunciados verbo-visuais, a pequena embarcação assume o centro da página, e somente na narrativa de FeM, 12 anos, morador da Ilha do Murucutu localizada na margem oposta a cidade de Belém, nota-se a ausência de uma figura humana. No entanto, nos outros quatro enunciados o barco está no meio do rio e uma figura humana pesca ou aparece de pé dentro da embarcação.

¹⁰⁰ Versão dada por Paulo Vanzolini em entrevista à Tv Cultura.

Imagem 12 – Em nenhuma parte, dentro da canoa, de meio a meio

FeM, 12 anos

MiB, 11 anos

JoP, 13 anos

RayM, 11 anos

LuL, 11 anos

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

Os traços multiformes em posição horizontal (longos ou curtos, abertos ou pontilhados) reconstituem os ciclos de marés que seguem cursos e desaguam em outros rios, tal qual visto na narrativa visual do trajeto casa~~escola que recria o encontro com a outra margem. Por sua vez, o azul das águas em quatro das sete narrativas, é a idealização de uma realidade diferente da vida nas margens barrentas e opacas da bacia do rio Pará e de seus afluentes no entorno de Belém.

Na narrativa verbo-visual de autoria de MiB, estudante de 11 anos residente no Igarapé do Aurá, os registros escritos no barco, “CASA FÉ EM DEUS” e “ATAKAN”, são indícios de que no rio, a escrita recria o vínculo entre o cotidiano dos ribeirinhos com outras esferas ideológicas.

JoP (13 anos), RayM (11 anos), moradores do Igarapé do Aurá, e LuL (11 anos) residente da Ilha do Murucutu, incluem o “pai” que não voltou “[...] ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.” (ROSA, 2005, p. 78).

Destarte, as árvores, a variedade de animais aquáticos presentes nos rios transparentes, o sol com seus raios amarelos e vivos, a flora no entorno do rio e a presença de personagens humanos no interior das embarcações são signos que os estudantes usaram para tematizar os excertos artísticos-literários a partir das relações dialógicas entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial.

Em contrapartida, a firmeza e a linearidade do traço na linguagem visual e verbal da narrativa de MiB, 11 anos, difere-se da garatuja na narrativa de Mays, 13 anos. Ambos são indícios de diferentes etapas de aquisição da escrita como atividade cultural e motora, que precisam ser considerados como etapas de um processo que se dá como parte das vivências dos ribeirinhos na esfera escolar.

A escrita requer o desenvolvimento de habilidades motoras. O desenho vem sendo um recurso muito utilizado por educadores nos anos iniciais de escolarização. No entanto, nos anos finais, as atividades com a modalidade visual passam a se tornar cada vez mais escassas, na medida que o foco é a escrita alfabética.

Nas sociedades globalizadas, a popularização das novas tecnologias de comunicação e informação naturalizaram os usos da linguagem visual na produção de multisemioses. Outrossim, na vida cotidiana, sobretudo em sociedades mais urbanizadas, os signos que constituem os discursos em circulação e orientam as formas de interação social são subjacentes às ideologias dominantes. Esse fenômeno, portanto, seleciona os sujeitos com habilidades sociais nessas linguagens e exclui as populações não familiarizadas com a cultura dominante.

O acesso às diferentes formas de letramento, é uma maneira de reposicionar essas populações frente ao carácter ideológico dos letramentos dominantes. No entanto, é necessário ter clareza que valorizar os letramentos sem ao mesmo tempo inserir os sujeitos em outras práticas de letramento, não garante o desenvolvimento

da percepção crítica destes sujeitos sobre como significar e participar ativamente de práticas sociais em diferentes esferas da vida na contemporaneidade. O combate aos discursos que alimentam processos de dominação baseados na alienação e na imposição de ideologias hegemônicas, também é tarefa dos agentes que fazem da escola um espaço de (re)existências.

6.4 Fotografias: cenas do cotidiano são poéticas da periferia

Nessa proposta de ensino¹⁰¹, tematizou-se o trabalho nas margens dos rios de Belém, e os gêneros escolhidos foram duas fotografias de autoria do paraense Osvaldo Forte. Para compor esta subseção de análise, selecionamos as respostas de oito estudantes à terceira questão da atividade (Imagem 13).

Os ato-respostas dos estudantes são resultados tanto da leitura que fizeram do evento de letramento escolar quanto de seus interlocutores e das fotografias que remetiam a uma realidade familiar às experiências em sua coletividade: na primeira fotografia, o desembarque do açaí no cais da Feira do Açaí, no Ver-o-Peso; na fotografia dois, a pesca nas margens da baía do Guajará. As duas fotografias registram aspectos da vida urbana que têm relações com a (re)existência ribeirinha em Belém.

Para realizar um recorte daquela realidade a fim de responder à questão, os estudantes articularam suas vivências coletivas no mundo do trabalho nas feiras e nas margens de rios da zona urbana de Belém.

Observou-se na forma dada ao material verbal os aspectos discursivos como indícios de reprodução de crenças e valores, de formas de sociabilização, da tradição oral na transmissão de mitos, e de formas de representação social da ideologia do cotidiano em disputa com os discursos que circulavam nas esferas oficiais (em programas de TV, nos cultos religiosos, na esfera jurídica etc.).

A profunda dependência com a zona urbana da cidade – onde os ribeirinhos compram os produtos industrializados, desembarcam para estudar e trabalhar no comércio e nas feiras e buscam atendimento de saúde – estão, de certo modo, registradas nas duas fotografias e nas respostas dos estudantes à atividade. Ali estão expostos os mecanismos de controle e dominação que atualizam e perpetuam

¹⁰¹ Cf. Apêndice C

processos de exclusão e marginalização sociais das populações ribeirinhas na Amazônia. É com esta realidade tão complexa que os enunciados dos estudantes dialogam.

Nas oito narrativas curtas que compõe a resposta dada à última questão da atividade, a forma composicional deixa visível tratar-se de réplicas. A heterogeneidade constitutiva dos gêneros discursivos em circulação em diferentes esferas sociais compõe o ato-resposta dos estudantes, o qual se constrói a partir da multiacentuação do signo e tematiza com ênfase valorativa a tensão existente no interior das disputas sociais oriundas das lutas de classe: os trabalhos na pesca e na comercialização de açaí constituem a ideia de periferia e, sobretudo, reproduzem a organização social em classes e os mecanismos ideológicos de poder.

As respostas, abaixo reproduzidas, são segredos contados pelos personagens das fotografias (o pescador e o comerciante de açaí) ao fotógrafo.

Imagem 13 – Respostas à terceira questão da atividade com fotografias

Questão 3 – Durante os diálogos com o fotógrafo, as pessoas contam segredo e pedem para ele não falar. O que poderia ser de tão sério que outras pessoas não possam saber? Você vai imaginar o segredo do pescador e do vendedor de açaí. Conte para nós.

Resposta: O homem da 2 foto ele disse para o fotógrafo que não era pra ele colocar essa foto dele pescando porque ele não queria que os filhos dele pensassem que ele trabalhava disso.

AdP, 12 anos

O homem da 2 foto [pescador] ele disse para o fotógrafo que não era pra ele coloca essa foto dele pescando porque ele não queria que os filhos dele pensassem que ele trabalhava disso.

Resposta: Algumas pessoas poderiam esportando este açaí para vender nas

DbM, 12 anos

Augumas pessoas poderiam esportando este açaí para vender nas

Resposta: o segredo e para eu piga nito eu orei muito e men pas
nim resouveuo con muto pexe e ali meu segredo

AIM, 15 anos

o segredo e para eu piga nito eu orei muito e men pas
nim resouveuo con muto pexe e ali meu segredo

Resposta: Quem contou o segredo foi o homem que está de
camisa amarela na feira do açai, esse homem contou
que já tinha matado uma pessoa e que tinha sido
preço e que agora que tinha sido libertado estava
recomeçando uma nova vida.

LiS, 13 anos

quem contou o segredo foi o homem que está de camisa amarela na feira
do açai, esse homem contou que já tinha matado uma pessoa e que tinha
sido preço e que agora que tinha sido libertado estava recomeçando uma
nova vida.

Resposta: Eu acho que fotografo conversol com pescador, o pescador
e contou um segredo que o que o pescador não tinha família
por que vivia nas drogas e perdeu toda a sua família e morava
em baixo da ponte.

RaS, 12 anos

Eu acho que o fotografo conversol com pescador, o pescador o contou
um segredo esse e que o pescador não tinha família por que vivia nas
drogas e perdeu toda a sua família e morava em baixo da ponte.

Resposta: o pescador contou para fotografo que ele era
pobre.

LuC, 11 anos

o pescador contou para fotografo que ele era pobre.

Resposta: o pescador contou para fotografo que ele era
viado.

GioM, 13 anos

o pescador conta para fotografo [ilegível] ele era viado.

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

Na terceira questão da atividade cria-se uma situação de interlocução entre dois personagens fictícios. É curioso observar a maneira com que os estudantes constroem seus enunciados, reconstituindo uma relação interpessoal por meio da articulação de diferentes vozes sociais que lançam o interlocutor em um diálogo com variadas esferas, entre uma margem e a outra, inscrevendo a vida no entrelugar de Belém.

Entre os oito enunciados/respostas de autoria dos estudantes, dois compunham-se de narrador em primeira pessoa e seis, em terceira pessoa. A alternância entre pessoas do enunciado produz diferentes efeitos de sentido tendendo a um maior grau de subjetividade (primeira pessoa) e maior nível de objetividade (terceira pessoa).

Ao dar voz ao pescador, em primeira pessoa “o segredo e para **eu** piga nito eu orei muito e men pas nim resouveau con muto pexe e ali **meu** segredo”, AIM, 15 anos, aproxima o narratário pressuposto de uma realidade que combina a esfera da vida cotidiana nos rios com a esfera religiosa. O resultado são ênfases valorativas que criam dúvidas no estatuto de verdade das narrativas que envolvem questões religiosas com o *frame* história de pescador, narrativas irreais, mentira. AIM, há três anos cursando o sexto ano, permanecia em uma etapa inicial de apropriação da escrita alfabética. Seus traços eram imprecisos, garatujas, os desvios ortográficos, de naturezas diversas, indicavam um longo caminho que o estudante ainda teria que percorrer a fim de inserir-se na cultura letrada-urbana. Porém, a cultura oral farta da ideologia do cotidiano, estava latente em seus registros fonológicos.

Com o mesmo *frame*, JoFa, estudante de 12 anos, revelou o segredo do pescador: “O pescador contol para o fotografo que ele pegou um peixe 6000kl que alguem contacen para policia ele ia preso por que e proido vender peixe.” Este estudante tematiza sua narrativa associando a história do pescador (originalmente

fantasiosa) ao discurso da esfera jurídica, um discurso legitimado pela estrutura do estado moderno. A forma do discurso em terceira pessoa, com verbos no pretérito, permitiu com que o estudante/autor articulasse o exagero próprio das mentiras contadas pelos pescadores às sanções que regem a sociedade moderna. Discursivamente, o estudante demonstra versatilidade nas práticas sociais do campo de atuação na vida pública, deixa explícito as estruturas de poder que organizam a atividade econômica e mantém mecanismos de repressão: o Estado que limita a comercialização de pescado de grande porte nas feiras, reprimindo quem não segue suas regras.

No enunciado de DbM, 11 anos, “Augumas pessoas poderiam esfurtando este açai para vender nas”, um enunciado inconcluso, interrompido pelo tempo da aula que acabou. Nesse caso, a voz é do autor, não é do pescador e nem do narrador. DbM enunciou um posicionamento sobre a questão, enuncia uma avaliação sobre a atividade que se revela como possibilidade de outra ação, a exportação do açai, uma prática comercial que vem tornando-se comum entre produtores e atravessadores do fruto nas margens de Belém.

Os outros cinco enunciados, produzidos em terceira pessoa, deixam exposto conflitos sociais, estigmas, exclusão social de camadas populares desprivilegiadas e, sobretudo, relações de poder que orientam os valores e as diversas formas de opressão que subjazem as relações sociais na sociedades capitalistas:

GioM: – o pescado conto para fotografi [ilegível] ele era viado.

LuC: – o pescado contou para fotógrafio que ele era pobre.

RaS: – Eu acho que o fotografo comversol com pescador, o pescado o contou um segredo ese e que o pescado não tinha familia por que vivia nas drogas e perdeu toda a sua famia e morava em baixo da ponte.

LiS: – quem contou o segredo foi o homem que está de camisa amarela na feira do açai, esse homem contou que já tinha matado uma pessoa e que tinha sido preço e que agora que tinha sido libertado estava recomeçando uma nova vida.

AdP: – O homem da 2 foto [pescador] ele disse para o fotografo que não era pra ele coloca essa foto dele pescando porque ele não queria que os filhos dele penssasi que ele trabalhase disso.

Tematicamente, o “segredo” torna-se arena para a materialização das tensões sociais. Traz para a esfera escolar conflitos (gênero, classe social, saúde pública/uso de drogas e delitos) que povoam a vida cotidiana dos estudantes. Nos enunciados,

esses conflitos sociais são nivelados como segredos. As relações dialógicas entre eles sugerem a existência de crenças compartilhadas: o homossexualismo, a pobreza, o trabalho de pesca e o uso de drogas devem manter-se sob sigilo. Deduz-se que para esses sujeitos sociais, estas são questões motivadoras de preconceitos, discriminação ou algum outro tipo de constrangimento aos confidentes.

Seis estudantes escolheram o pescador como autor da confidência, dentre os quais quatro fizeram alusão à pobreza, ao desprestígio social e econômico da atividade da pesca. Outro aspecto que vale ressaltar, já que estamos explorando característica temáticas dos gêneros discursivos, é o caráter moralizante que subjaz os discursos, sobretudo aqueles sob a autoria de AdP e de LiS:

AdP: – O homem da 2 foto [pescador] ele disse para o fotografo que não era pra ele coloca essa foto dele pescando porque ele não queria que os filhos dele pensasi que ele trabalhase disso.

LiS: – quem contou o segredo foi o homem que está de camisa amarela na feira do açaí, esse homem contou que já tinha matado uma pessoa e que tinha sido preço e que agora que tinha sido libertado estava recomeçando uma nova vida.

No discurso de AdP, a atividade de pesca causa vergonha para a família do pescador e, por isso, deve ser mantida em segredo; enquanto no discurso de LiS, o trabalho na feira era a forma de recomeçar a vida, após um período de reclusão por ter cometido um ato ilícito. Nota-se relações dialógicas de juízos entre essas duas diferentes vozes. O trabalho nas margens pode ser fator de desprestígio ou de resgate da dignidade. Os discursos enunciam vivências de uma coletividade no contexto da esfera escolar. A dialogia entre as duas enunciações assimila as tensões sociais, ao estabelecer relações com a exterioridade, isto é, com a concretude da vida tematizando com ênfase valorativa.

6.5 Bilhete: travessia da escola à vida na margem ribeirinha

A viagem pelo universo de significados materializados nas imagens, nas formas da escrita e nos sentidos que os estudantes vão construindo em diálogo com as vozes das esferas por onde circulam sedimenta seus atos-resposta nessa travessia que envolve enfrentar os ciclos de marés e os deslocamentos culturais para seguir com sua formação escolar.

Nas seções anteriores, percebeu-se o quão heterogêneo é o material e as formas constitutivas das réplicas nos gêneros discursivos de autoria dos estudantes. Reconhecer as formas dadas aos gêneros escolares produzidos pelos alunos dilatou o campo enunciativo na esfera escolar, visto que o diálogo com as vozes sociais constitutivas dos heterodiscursos materializa a visão única de cada estudante sobre o universo que os envolve em suas atividades cotidianas como sujeitos sociais e falantes que são.

Nos bilhetes aqui analisados, a autoria dos sete alunos ribeirinhos será discutida partindo dos elementos que caracterizam a escrita verbal, a consciência fonológica, assim como, os aspectos sintáticos-semânticos que compõem os enunciados, com foco na tensão entre a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial, ambas constitutivas da orientação social dos discursos dos estudantes na realidade.

Nas formas da escrita alfabética estão expostas etapas do processo de aquisição de outra prática social, mas sobretudo, essas demonstram como o processo de aprendizado ocorre no diálogo com a oralidade e com as formas de gêneros discursivos familiares aos estudantes ribeirinhos. Reforça-se a ideia de que as práticas de letramento escolar aqui analisadas refletem processos de aprendizagem na fronteira esferas e de culturas: popular e oficial. É dessa fronteira cultural que os gêneros de autoria dos ribeirinhos refratam a ideologia oficial na ideologia do cotidiano.

Imagem 14 – Bilhetes

Para chega minha casa você vai andando e de
 pois voce vire à esquerda você vai andando na
 rua e depois a travesse para outro lado da rua
 e siga em frenten vire à direita de pois pegi um
 barco passa da ufra e de pois passe da torri
 e de pois chega na seasa e de pois chega na casa
 la e de pois siga em frente e de pois voce pare o
 barco a minha casa é altazibaicho ela não é
 muito noita ela tem uma ponte grade ela fica
 no meio de dois casa.

RayM, 11 anos

Para chega minha você vai andando e de Pois voce vire à esquerda você vai andando na rua e depois atravesse para outro lado da rua e siga em frenten vire à direita de pois pegi um barco passa da ufra e de pois passe da torri e de pois chega na seasa e de pois chega na copala e de pois siga em frente e de pois você pare o barco a minha casa é altazibaicho ela não é muito nova ela tem uma ponte grade ela fica no meio de dois casa.

Suzany quando voce sai da escola voce vira á direita vai em frente ai tem uma shorveteria e uma padaria e só a travessa arua e segui en frenti.

quando você chega na prasa pricesa isabel voce procura um Barco azul e Branco e você entra nele e fala pra ele pra dexa você no Bar Remasus Bar e você chega na minha casa, ...minha casa e azul e Branca

FaG, 12 anos

Suzany quando voce sai da escola voce vira á direita vai em frente ai tem uma shorveteria e uma padaria e voce a travessa arua e segui en frenti.

quando você chega na prasa pricesa isabel voce procura um Barco azu e Branco e você entra nele e fala pra ele pra dexa você no Bar Remasus Bar e você chega na minha casa, ...minha casa e azul e Branca

eu sou da escola vira para esquerda e a travessa rua ando aten no prasa priens isabel alguns barcos travesso o Rio e entao [ilegível] para deicha os otro aluno dinovo [ilegível] dobraes para [ilegível] dinovo vai [ilegível] idipois nois chiga namina casa minha casa [ilegível] tem 6 quato tem 3 [ilegível] un sala cusinha tem [ilegível]

FeM, 12 anos

eu sou da escola vira para equeda ãodo e a traveso rua ando aten no [ilegível] peguo barco travesso o Rio e entao [ilegível] para deicha os otro aluno dinovo [ilegível] dobraes para [ilegível] dinovo vai [ilegível] idipois nois chiga namina casa minha casa [ilegível] tem 6 quato tem 3 [ilegível] un sala cusinha tem [ilegível]

siga frete do rumo étra e so á direta siga em frente para um pos de gasolina vire á direita en siga em frente eai chega no meu bar ca fim

A minha casa e baixi corbraca tem sico quarto

GaS, 12 anos

siga frete do rumo étra e so á direta siga em frente para um pos de gasolina vire á direita en siga em frente eai chega no meu bar ca fim A minha casa e baixi corbraca tem sico quarto

eusau daescola ando el saio daescola e viro
 paraesquerda i el ando bombuca dinho
 i el viro adireita i el ando masum poquinho
 i el chego lanubarco i el ispero uscolega
 chegar duoltro colejo idepois nos pega
 o barco i vamos inbora i el chego incasa
 etomo banho ivo aun munça i aminha
 cazaela e dimadeira i elatemuma
 ponte iulmasaizero

JoP, 14 anos

Eusau daescola ando el saio daescola e viro paraesquerda i el ando bombuca dinho i el viro adireita i el ando masum poquinho i el chego lanubarco i el ispero uscolega chegar duoltro colejo idepois nos pega o barco i vamos inbora i el chego incasa etomo banho ivo aun munça i aminha cazaela e dimadeira i elatemuma ponte iulmasaizero

Sae da escola i droba para esquerda i siga rreto i droba
 esquerda i siga rreto i droba esquerda i siga rreto
 dinof in barco no rio gorma chaga ma minha casa.
 É de madeira tem uma árvore frenteda minha casa.

MayS, 13 anos

Sae da escola i droba para esquerda i siga rreto i droba esquerda i siga rreto dinof in barco no rio gorma chaga ma minha casa. É de madeira tem uma árvore frenteda minha casa.

INFORMAÇÃO!

CAMINHO DE MINHA CASA DOBRE A DIREITA DOBRE
 A ESQUERDA TEM UMA PLACA NO CANTO DA RUA
 NESSA PLACA VIRE A DIREITA SIGA EM FRENTE
 ATÉ NO PONTO SÃO BENEDITO DE LÁ PEGA O BARCO
 E VAI NAVEGANDO DO RIO GUAMÁ DOBRE A DIREITA
 ATÉ O IGARAPÉ AURÁ DE LÁ TEM UMA CASA DE
 MADEIRA NO CANTO DO IGARAPÉ AURÁ!!! TEM UM
 JAMBEIRO NA FRENTE AÇAIZEIRA ETC...

MiB, 12 anos

INFORMAÇÃO!

CAMINHO DE MINHA CASA DOBRE A DIREITA DOBRE A ESQUERDA TEM UMA PLACA NO CANTO DA RUA NESSA PLACA VIRE A DIREITA SIGA EM FRENTE ATÉ NO PONTO SÃO BENEDITO DE LÁ PEGA O BARCO E VAI NAVEGANDO DO RIO GUAMÁ DOBRE A DIREITA ATÉ O IGARAPÉ AURÁ DE LÁ TEM UMA CASA DE MADEIRA NO CANTO DO IGARAPÉ DO AURÁ!!! TEM UM JAMBEIRO NA FRENTE AÇAIZEIRA ETC...

A considerar os aspectos linguísticos que compõem a forma material dos sete enunciados acima, a estrutura sintática, que serve como espinha dorsal e caracteriza a assinatura nos enunciados, tem forma de orações coordenadas aditivas, orações subordinadas adverbiais finais e temporais – estas demarcando etapas discursivo-enunciativas – e formas oracionais simples implicadas na retomada do interlocutor da enunciação.

Para a análise destas formas linguísticas, bem como dos sentidos implicados na seleção de recursos semióticos usados pelos estudantes, selecionamos os dois primeiros bilhetes para elucidar aspectos acima destacados: o bilhete de autoria de RayM, estudante de 12 anos, residente na comunidade de Nossa Senhora de Navegantes, no igarapé do Aurá; e o bilhete de FaG, 12 anos, estudante ribeirinha, residente na ilha de Combu, ambas autoras de narrativas verbo-visuais analisadas na primeira subseção deste capítulo. Tendo em vista a singularidade heterogeneidade constitutiva dos gênero discursivos, iremos iniciar a análise do bilhete e, adiante, iremos comparar os dois gêneros e suas autorias.

Imagem 15 – Para chega minha casa...

Para chega minha casa você vai andando e de
pois você vire à esquerda você vai andando na
rua e depois a travesse para outro lado da rua
e siga em frente vire à direita de pois pegi um
barco passa da ufra e de pois passe da torri
e de pois chega na seasa e de pois chega na casa
ela e de pois siga em frente e de pois você pare o
barco a minha casa é altazibaicho ela não é
muito nova ela tem uma ponte grade ela fica
no meio de dois casa.

RayM, 11 anos

Para chega minha você vai andando e de Pois voce vire à esquerda você vai andando na rua e depois atravesse para outro lado da rua e siga em frente vire à direita de pois pegi um barco passa da ufra e de pois passe da torri e de pois chega na seasa e de pois chega na copala e de pois siga em frente e de pois você pare o barco a minha casa é altazibaicho ela não é muito nova ela tem uma ponte grade ela fica no meio de dois casa.

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

Ao enunciar o percurso entre a escola e sua casa, RayM desloca a oração subordinada final para o início da cadeia enunciativa e cria um efeito discursivo na recepção do enunciado: “Para chega minha casa”, é dessa forma que a estudante

inicia seu bilhete, apresentando ao interlocutor a finalidade do enunciado: para chegar na minha casa siga as orientações.

Não há um destinatário declarado no texto, apesar de a situação de comunicação simulada na atividade orientar para a produção de um bilhete destinado a um colega da sala, deduz-se que a autora/aluna recuperou situações de comunicação da esfera escolar e da vida cotidiana, para as quais o gênero discursivo serve como mediador na interlocução. Na esfera escolar, o interlocutor pressuposto é o professor. Na esfera cotidiana, o bilhete é, frequentemente, usado em contextos informais, entre pessoas que possuem graus de familiaridade, com maior ponte de intersecção entre enunciador e enunciatário. Em ambas situações interlocutivas ignora-se a declaração do remetente, pois pressupõe-se um enunciatário ideal, um indício da competência discursiva e da competência interdiscursiva da estudante¹⁰².

Ainda neste contexto enunciativo, as orações coordenadas aditivas ligam-se aos advérbios de tempo, por meio de conjunções aditivas, sucedidos por verbos no imperativo, formas comuns no discurso injuntivo. As locuções adverbiais de direção, sugeridas na atividade escolar entregue aos estudantes, foram usadas pelas duas alunas, antecedidas pelas conjunções e precedidas pelos verbos no imperativo, produzindo sequências espaço-temporais que recriam as formas composicionais dos gêneros instrucionais/injuntivos: “você vai andando e depois vire à esquerda”; “você vai andando na rua e depois atravesse para o outro lado”; “e siga em frente”; “vira à direita”; “depois passe da torri”; “e depois chega na seasa”; “e depois chega na copala”; “e depois siga em frente”; “e depois você pare o barco”.

Nos enunciados de RayM e de FaG, o pronome de tratamento “você”, além de funcionar como sujeito da oração, também assume valor anafórico em fórmulas oracionais que vão repetindo-se ao longo do enunciado. Em contrapartida, o enunciado de FaG difere-se de RayM em alguns aspectos. Enquanto esta omite o destinatário no texto, revelando um fenômeno social implicado no ato de enunciação, a valoração subentendida (VOLOCHÍNOV, 2013), FaG deixa explícito seu destinatário. Esse fenômeno recupera o horizonte social mais amplo que caracteriza a interação na sala de aula: o professor é o principal, senão único, interlocutor dos

¹⁰² Cf. Fiorin (2016, p. 28), “[...] competência discursiva, que engloba uma competência narrativa, que diz respeito às transformações de estado presentes em todo texto e a seu arranjo em fases de um esquema canônico que parece ser universal [...] competência interdiscursiva, que diz respeito à heterogeneidade constitutiva do discurso”.

textos produzidos pelos alunos na esfera escolar; no entanto, existe uma relativa estabilização da forma do gênero bilhete que concorre com a ideia de interlocutor.

Imagem 16 – Suzany quando você sai da escola...

Suzany quando voce sai da escola voce vira á direita vai emfrente ai tem uma shorveteria e uma padaria e voce a travessa arua e segui en frenti.

quando voce chega na prasa picesa isabel voce procura um Barco azul e Branco e voce entra nele e fala pra ele pra dexa voce no Bar Remasus Bar e voce chega na minha casa e...minha casa e azul e Branca

FaG, 12 anos

Suzany quando voce sai da escola voce vira á direita vai emfrente ai tem uma shorveteria e uma padaria e voce a travessa arua e segui en frenti.

quando voce chega na prasa picesa isabel voce procura um Barco azul e Branco e voce entra nele e fala pra ele pra dexa voce no Bar Remasus Bar e voce chega na minha casa, ...minha casa e azul e Branca

Fonte: autoral, com base nos dados obtidos em pesquisa de campo realizada em 2017.

A sintaxe da enunciação de FaG, na oração subordinada adverbial de tempo, cria uma circunstância temporal que organiza o evento instrucional em duas etapas: “quando você sai da escola” e “quando você chega na prasa”. Essas marcas circunstanciais de tempo estabelecem marcos de referência (a escola e a praça) em uma relação espaço-temporal.

Na ortografia das palavras que compõem o material verbal dos sete bilhetes com a autoria dos ribeirinhos, são evidentes os desvios ortográficos, reconhecidos como tentativas de reproduzir a linguagem oral na escrita, com base nos sons produzidos pela variante oral dos estudantes. Esse processo de transcrição do oral para o escrito é uma entre tantas estratégias cognitivas e sociais de assimilação da cultura escrita, e pode ser interpretado como indício da consciência fonológica e da valoração social dos estudantes no contexto de interação, processos que iniciam nos anos iniciais de escolarização e nos acompanham por toda a vida.

Cagliari (1990) listou casos de desvios ortográficos, identificando suas particularidades e explicando-os com base na observação de seus dados. Dentre os fenômenos listados, destacaremos quatro mais recorrentes nos dados aqui analisados.

Tabela 8 - Desvios ortográficos como indícios de consciência fonológica

DESVIOS ORTOGRÁFICOS	DESCRIÇÃO	INDÍCIOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
1. Transcrição fonética	o estudante transcreve foneticamente sua fala.	Ex.: “esqueda”; “chega”, “dexa/deixa” (infinitivo), “chego” [chegou], “quato” [quarto] (supressão do r, i e do u, por não os pronunciar em sua fala) Ex.1: “pegi”, “torri” (escreve “i” e não e, porque fala “i” em ambientes finais átonos). Ex.2: “azu” (tendência a suprimir consoante final não pronunciada). Ex.: “travesso”; “otro” (supressão da vogal inicial e intermediária é índice de transcrição de sua variante oral).
2. Uso indevido de letras	o aluno escolhe uma letra possível para representar um som de uma palavra, quando na ortografia se usa outra.	Ex.: “prasa”; “emtra”; “aãdo” [ando]; “dobraes” [dobras]/ “droba”; “rreto”; “dinofo” [de novo]; “ma” [na].
3. Hipercorreção	o aluno já conhece formas ortográficas de palavras que tem pronúncias diferentes, e passa a generalizar sua forma de escrever.	Ex.: “emtra” / “étra”; “proucura”; “peguo”; “sico” [cinco]; baixi; “chiga”; “quato” [quarto]; “un’ [um]; “cushinha” [cozinha].
4. Juntura intervocabular e segmentação	presentes em fase bem inicial de escolarização, o estudante junta palavras ou as segmenta com base no critério que ele usa para analisar sua fala.	Ex.: “altazibaicho”; “de pois”; “idipois”; “emfrente”/“frenteda”, dinovo; “corbraca”, “namina” [na minha]; “lanubarco” [lá no barco]; “iel” [e eu]; “uscolega” [os colegas]; “ielchego incasa etomo banho ivo aun munça iaminha cazaela e dimadeira ielatemuma ponte iulmasaizero” [e eu chego em casa e tomo banho e vou almoçar e a minha casa ela é de madeira e ela tem uma ponte e um açazeiro].

Fonte: autoral, com base nas categorias disponíveis em Cagliari (1990).

Desse modo, pela análise dos desvios ortográficos, evidencia-se a ocorrência da transcrição fonética da fala para a escrita, como etapa primitiva de assimilação do sistema da língua e sobretudo, de assimilação de uma cultura com base na cultura de origem. Destarte, nos enunciados acima, a oralidade (modalidade constitutiva da cultura ribeirinha) é a principal referência para a escrita dos estudantes matriculados no sexto ano do ensino fundamental anos finais, conclui-se que a transcrição é também transculturalidade, isto é, a aquisição de uma cultura por outra.

Mais do que um processo mecânico de assimilação da escrita ortográfica, o aprendizado da escrita na escola é a inserção em outro universo cultural, visto que

ocorre sobre diferentes processos de assimilação do sistema ortográfico, morfossintático, do léxico e semântico-pragmático.

A hipótese de que o fenômeno de transculturalidade não esteja sendo tratado adequadamente, visto que esta etapa de escolaridade prevê estudantes familiarizados com o sistema de escrita ortográfico da língua e com mecanismos morfossintáticos (homogeneidade cultural), alimenta os estigmas em torno dos ribeirinhos. Portanto, sedimenta-se a ideia do insucesso escolar desses estudantes no modelo autônomo, visto que a escola pressupõe um estudante ideal para uma língua abstrata a ser assimilada mecanicamente. Ou seria, um estudante abstrato para uma língua ideal?

Imagem 17 – O longo percurso entre a escola e comunidade N^a Sra. do Livramento

RayM, 11 anos

RayM, 11 anos

Para chega minha casa você vai andando e de
pois você vire à esquerda você vai andando na
rua e depois a travessa para o outro lado da rua
e siga em frente vire à direita de pois pegi um
barco passa da ufra e de pois passe da torri
e de pois chega na seasa e de pois chega na copala
e de pois siga em frente e de pois você pare o
barco a minha casa é altazibaicho ela não é
muito nova ela tem uma ponte grade ela fica
no meio de dois casas.

RayM, 11 anos

Para chega minha você vai andando e de Pois voce vire à esquerda
você vai andando na rua e depois atravesse para outro lado da rua e siga
em frenten vire à direita de pois pegi um barco passa da ufra e de pois
passe da torri e de pois chega na seasa e de pois chega na copala e de
pois siga em frente ede pois você pare o barco a minha casa é altazibaicho
ela não é muito nova ela tem uma ponte grade ela fica no meio de dois
casa.

Fonte: autoral, com base em material obtido na pesquisa de campo realizada em 2017.

A recriação da ação expressa na forma verbal dos deslocamentos como evento da vida ribeirinha constitui o enunciado concreto de autoria da estudante RayM. No aspecto lexical, ao recuperar lugares que passam pelas janelas das embarcações: “barco passa da ufra e de pois passe da torri e de pois chega na seasa e de pois chega na copala”, o resultado do imbricamento espaço e tempo recria a longa viagem de barco até a comunidade de Nossa Senhora do Livramento, no igarapé do Aurá. Os elementos que constituem o entrelugar – o entremeio da viagem –, somam significados à esfera escolar.

Imagem 18 – Casa e escola em margens opostas com um rio ao meio

FaG, 12 anos

Suzany quando voce sai da escola voce vira á direita vai emfrente ai tem uma shorveteria e uma padaria e voe a travessa arua e segui en frente.
quando voce chega na prasa pricesa isabel voce procura um Barco azul e Branco e voce emtra nele e fala pra ele pra dexa voce no Bar Remasus Bar e voce chego na minha casa,...minha casa e azul e Branca

FaG, 12 anos

Suzany quando voce sai da escola voce vira á direita vai emfrente ai tem uma shorveteria e uma padaria e voce a travessa arua e segui en frente.
quando você chega na prasa pricesa isabel voce procura um Barco azu e Branco e você emtra nele e fala pra ele pra dexa você no Bar Remasus Bar e você chego na minha casa,...minha casa e azul e Branca

Fonte: autoral, com base em material obtido na pesquisa de campo realizada em 2017.

Para FaG, a viagem é mais curta, sai da escola e após chegar no cais localizado na praça Princesa Isabel deve-se “falar” com o “barco azul e branco” (personificação), então chega-se no bar remasus e na casa azul e branco, o destino

final. *Remansus* é a forma latina de remanso, pequena enseada de águas mansas, tranquilas. Imagem idílica da margem ribeirinha de Belém.

A análise não exaustiva do *corpora*, a partir da seleção de uma amostra da produção escrita verbal e verbo-visual dos estudantes ribeirinhos, os quais são avaliados negativamente por seu desempenho em atividades de leitura e escrita, pretendeu discutir a produção textual dos estudantes a fim de motivar um outro olhar sobre o aprendizado da escrita como resultado do diálogo com as vozes e as práticas sociais ignoradas pelo letramento autônomo.

A heterogeneidade constitutiva dos discurso materializados nas formas dadas aos gêneros escolares com a autoria dos estudantes ribeirinhos, evidenciam a ação de sujeitos singulares e responsivos, inconclusos, abertos. O sujeito bakhtiniano inapreensível pelas categorias do pensamento positivista pois está sempre inacabado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita de estudantes ribeirinhos em escolas de Belém do Pará foi investigada com base na abordagem dialógica da linguagem e na perspectiva das práticas sociais de letramentos com objetivo de investigar a heterogeneidade constitutiva de suas produção discursivas.

Os resultados obtidos na análise da forma arquitetônica da produção discursiva dos ribeirinhos, decorrência dos significados que emergem no entrelugar da ideologia do cotidiano (cultura ribeirinha) e da ideologia oficial (cultura escolar), ressignificam as hipóteses iniciais do trabalho abaixo retomadas:

(1) Os alunos produzem cultura, então a cultura letrada está se transformando;

(2) A produção discursiva dos ribeirinhos não é valorizada, logo a cultura popular adquire novos valores.

(3) Se não considerar a cultura do outro como de valor, não temos como oferecer o novo na aula de língua portuguesa.

Conclui-se que ao investigar a autoria dos estudantes ribeirinhos nos gêneros escolares, deparou-se com a materialização de sua cultura de fronteiras.

Dessa investigação originaram-se questões de outras naturezas que se somam ao debate desenvolvido pela agenda de pesquisa e ação da Linguística Aplicada na contemporaneidade, a qual investiga a linguagem como resultado da ação criadora de sujeitos situados.

Nesse contexto de debate, a aquisição da escrita e da leitura por jovens ribeirinhos é um processo complexo que envolve diferentes domínios na assimilação de um sistema simbólico-semiótico diferente da cultura oficial. Tais considerações proporcionam aos linguistas aplicados vivenciar a linguagem a partir da fronteira dos sistemas de pensamento que constituem o ribeirinho amazônico.

As análises dos gêneros escolares de autoria dos estudantes extrapolaram os paradigmas do pensamento único, dominante no letramento escolar. Isso posto, percebe-se que as formas dadas ao material na produção dos discursos enunciam:

a) Posicionamentos éticos em relação:

– ao contexto de produção dos discursos e aos interlocutores;

– aos sistemas filosóficos dominantes que tendem a estabilizar os significados nas práticas de letramento em esferas institucionais.

b) Limitações do letramento escolar:

– a escola, como instituição responsável por inserir o indivíduo em um universo cultural constituído socio-historicamente, precisa trabalhar a aquisição da escrita (e da leitura) enquanto processo dinâmico que envolve o contato com diferentes culturas, horizontes valorativos e sistemas semióticos.

Ao dar evidência aos deslocamentos cotidianos até as escolas públicas próximas aos rios de Belém, os estudantes puderam enunciar suas vivências concretas no entrelugar das formas simbólicas das ideologias oficial e do cotidiano.

Fechar a porta de casa, entrar no barco, enfrentar os ciclos das marés, desembarcar sobre palafitas de madeira ou trapiches de concreto, enfrentar o trânsito caótico da periferia da cidade, ajustar-se ao tempo urbano, integrar-se nos grupos sociais, adquirir outras formas de simbolizar a realidade, associar experiências concretas às formas abstratas de orientação e regulação sociais nas esferas oficiais etc.; estes são alguns, entre tantos, domínios implicados na aquisição da cultura letrada por grupos subalternizados, pouco familiarizados com as práticas sociais oficiais.

Os dados e o tipo de análise do *corpora* reconstituíram parte da tensão de viver entre as duas margens do rio Guamá, em Belém. Recriar o entremeio onde o rio figura como espaço de interseção expandiu o campo enunciativo da sala de aula para a outra margem, apontando possibilidades para o ensino e a aprendizagem da língua materna.

Em duas atividades, os discursos que reconstituíram o percurso casa~~escola e os três excertos artístico-literários materializaram a reciprocidade à palavra do outro em gêneros verbo-visuais, a saber:

- c) os componentes visuais recompõem as duas margens com um rio no centro;
- d) os elementos verbais são registros das práticas de letramento tanto nas duas margens quanto no rio;
- e) as narrativas articulam diferentes esferas na tensão entre cultura popular e cultura oficial.

Por conseguinte, nas outras três atividades, a escrita verbal assume formas de segredos, de bilhetes e de interpretação de uma crônica. A palavra como *medium* entre duas consciências materializa a avaliação social dos estudantes de três eventos de letramento. A sintaxe, a seleção lexical, os aspectos fonológicos e

semânticos-pragmáticos, formas materiais que constituem os gêneros escolares, apontam para realidades fora de si, tais como:

- f) para a constituição do aprendizado da escrita e da leitura no interstício de diferentes sistemas semióticos;
- g) para a inter-relação mantida entre oralidade e escrita como etapa de apropriação de uma cultura por outra;
- h) para a consciência sobre os impactos socioideológicos dos letramentos dominantes;
- i) para as lentas acumulações que já existem, mas ainda não tiveram visibilidade no modelo de letramento autônomo.

A assimilação da cultura escrita na esfera escolar, um dos principais meios de imposição da ideologia dominante nas sociedades modernas, é realidade na vida dos jovens ribeirinhos, os quais reagem a elas assumindo-as em suas composições:

- j) na consciência fonológica que adquirem nos anos de escolarização e contato com a escrita;
- k) no estilo e forma composicional dos gêneros escolares, como resultado do diálogo entre gêneros do cotidiano e de outras esferas (religiosa, jurídica, acadêmica, literárias etc.);
- l) na alternância ou justaposição entre diferentes sistemas ideológicos.

A produção de gêneros do discurso resulta da dinâmica e complexa experiência-ação: o viver e o agir entre as duas margens. Desse lugar, a escrita, uma entre outras formas de ser e estar no mundo (como essência e condição), vai assumindo os contornos das práticas sociais a que está relacionada. A partir de então, a linguagem na escola já não é a representação do real idealizado pela ideologia dominante, mas possibilidades de agir em um contexto social e de responder a um evento real de interação verboideológica.

Na escrita como *práxis* da cultura de fronteira, duas margens se tocam, duas margens dialogam: a ideologia do cotidiano e a ideologia oficial, resultando na relação entre linguagem e realidade para a produção do enunciado concreto.

É assim que a forma arquitetônica dos gêneros analisados se revela como produto de uma cultura fronteiriça existente na esfera escolar, visto que os tipos de comunicação das comunidades ribeirinhas constituem o horizonte social desses estudantes e somam outros significados às práticas e eventos de letramento.

Outrossim, nos contextos investigados, a relação entre leitura/escrita e prática discursiva na escola resulta da atribuição de sentidos constituídos dialogicamente. Os significados registrados na palavra e nos signos semióticos emergem do interstício da cultura popular e da cultura oficial, respondendo ativamente a estas à medida que atribui novos sentidos às práticas escolares com a escrita.

Dito isso, conclui-se que é parte da atividade ética dos agentes sociais presentes na escola a convocação da memória das vivências sociais dos estudantes, como forma de orientar as atividades de produção e recepção de gêneros discursivos na sala de aula para a concretude da vida. Assim, o que se quis demonstrar ao longo desta pesquisa, é que é possível tornar a experiência com a linguagem na escola uma ponte entre o acervo cultural historicamente construído e as valorações ideológicas que emergem da dinâmica da cultura popular. Trata-se, portanto, de oferecer o novo já latente nos sujeitos que fazem da escola um espaço de (re)existências.

REFERÊNCIAS¹⁰³

ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, É. dos S. (Org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2.ed. Belém, PA: GEPEIF-UFPA, 2013.

ABREU, J. A. M. **A língua como Prática social: leitura e escrita em escola ribeirinha**. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Campus de Guajará-Mirim, 2011.

ALMEIDA, C. M. R. **As águas e a cidade de Belém do Pará: história, natureza e cultura material no século XIX**. 343 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALMEIDA, R. H. de. **O Diretório dos Índios: uma experiência de colonização no Brasil e civilização dos índios**. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).

BESNIER, D. The Linguistic relationship of spoken and written nukulaelae registers. **Language**, vol. 64, n.4, 1988.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BAKHTIN, M. (1895-1975). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad., notas e prefácio Paulo Bezerra – 5.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

_____. O discurso em Dostoiévski, In: BAKHTIN, M. (1895-1975). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad., notas e prefácio Paulo Bezerra – 5.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. p. 207-310.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Org. trad., posfácio, notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: _____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Org. trad., posfácio, notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. P. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Org. trad., posfácio, notas de

¹⁰³ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 21-56.

_____. **Os gêneros do discurso**. Org. Trad., Posfácio e notas de Paulo Bezerra – 1ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. Os problemas do gênero do discurso. _____. **Os gêneros do discurso**. Org. Trad., Posfácio e notas de Paulo Bezerra – 1ª ed. – São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad., prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. A estilística atual e o romance. In: _____. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad., prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 23-45.

_____. O discurso na poesia e o discurso no romance. In: _____. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad., prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 47-78.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 338-357.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et. al. – 4ª ed. – São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária, In: _____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et. al. – 4ª ed. – São Paulo: Ed. UNESP, 1998. p. 13-70

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp.89-117.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. – 2ª tiragem – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BELÉM. **Anuário Estatístico do Município de Belém – 2012 – Demografia**. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/app/pdf-segep/anuarioPDF/2_01_Demografia.pdf. Acesso em: Mar. 2019.

BEZERRA, P. Prefácio. In: **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015., p. 7-13.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do Sistema de ensino. – 7ª ed., 2ª reimp. – Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. O. (Org.) **O texto e seu conceitos**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 13-30.

_____. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: _____. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 193-228.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. – 2 ed. rev. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, B.; CAMPOS, M.I.B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: contexto, 2009, p. 15-30.

BRAIT, B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, 56(2): 371-401, 2012.

BRANDÃO, I.L. **Manifesto Verde**: o presente é o futuro. – 8 ed. – São Paulo: Ed. Global, 2014.

BRASIL. MEC/SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos – Brasília: SECADI, 2012.

_____. SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. – Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. S. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. In: _____. MENDONÇA, M (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística**. – 2 ed. – São Paulo: Editora Scipione, 1990.

CAMPOS, M. I. B.; BURLAMAQUI, C. D. V. A produção do texto narrativo às margens do rio Guamá. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 82 - 99, set./dez. 2018.

CAMPOS, M.I.B. **A construção da Identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil**. Pref. Beth Brait; Crônica de Arte de Mário de Andrade. – São Paulo: Olho D'água/FAPESP, 2011.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. – 4ª ed. 6ª reimp. – São Paulo: EDUSP, 2013.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____; MOREIRA, A.F. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. – 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CASTRO, F. F. A identidade denegada. Discutindo as representações e a autorrepresentação dos caboclos da Amazônia. **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, 2013, v. 56 nº 2. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/82538/85513>. Acesso em: 24 Out. 2017.

CAVAZOTTI, M. A. **O projeto republicano de educação nacional na versão de José Veríssimo**. 1997. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CLEMENT, C. R. et. alli. The domestication of Amazonia before European conquest. **Proc. R. Soc. B**, 282: Aug. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2015.0813>. Acesso em: 11 Dez. 2016.

CORRÊA, J. A.M. **A professora leitora na Amazônia**: identidades, narrativas e travessias. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 625-648, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p625/18451>. Acesso em: 08 Mai. 2017.

COSTA, A. M. **Festa na Cidade**: o circuito bregueiro de Belém do Pará. Belém: Eduepa, 2009

COUTO, M. H. **Escravos no purgatório**: o leprosário do Tucunduba (Pará, século XIX). Hist. cienc. Saúde – Manguinhos. vol.19 supl.1. Rio de Janeiro Dec. 2012.

CRISTO, A. C. P. **Cartografias da Educação na Amazônia Rural Ribeirinha**: estudos de currículo, imagens, saberes e identidades em uma Escola do Município de Breves/ PA. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CRUZ, E. **História de Belém**. – 1º Volume – Belém: Universidade Federal do Pará, 1973a.

_____. **História de Belém**. – 2º Volume – Belém: Universidade Federal do Pará, 1973b.

DAYRELL, J.T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. (org.)

Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

DERGAN, M. B. **História, memória e natureza:** as comunidades da ilha do Combu – Belém-PA. 174f. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

DIAS JUNIOR, J. E. S. Entre cabarés e gafeiras: um estudo das representações boemias na periferia de Belém do Pará, 1960-1980. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH.** São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300473843_ARQUIVO_ENTR_ECABARESEGAFIEIRASARTIGO.pdf. Acesso em: 11 Jan. 208.

DISTRITOS administrativos de Belém. Belém: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA). Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2017/mapas/territorio/ter12_distritos_administrativos.png. Acesso em: 21 Jan. 2020.

DUSSEL, E. Europa, modernidade y eurocentrismo. In: LANDER, E. (Coord.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: parábola editorial, 2006, p. 45-65.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Trad. José Lourenço de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FARACO. **História política da língua portuguesa.** São Paulo: Parábola editorial, 2016.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense.** 2015. 278 f. Tese (Doutorado Em Educação Especial) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, L. M. S. **Mulheres e docência:** histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREIRE, J. R. B. **Da Língua Geral ao Português:** para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. 2003. 239f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** – 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, M. de J. A Paideia Grega revisitada. **Millenium**, 9, 1998. Disponível em: www.ipv.pt/millenium/esf9_mjf.htm. Acesso em: 27 Jun. 2017.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. – 2ª ed. – São Carlos: Pedro & João editores, 2015.

_____. Introdução. In: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-27.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias [sic] de um moleiro perseguido pela inquisição. Trad. Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. Glossário. In: VOLÓCHINOV, Valentin (1895-1936). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. –Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017. p. 353-368.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La guardiã Resende... [et al.] – 2ª ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. **Language in Society**, vol. 11: 49-76, 1982.

KLEIMAN, Â. B. Agenda de pesquisa e a ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

_____. **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. – 2ª ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em: 04 Out. 2017.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.) **O ensino e a formação do professor**: Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000; p. 223-243.

LAREDO, S. **Palácio do Bares**. Belém, PA: Larêdo editora, 2003.

LISBOA, P. L. B (Org.). **Aurá**: comunidades & floresta. Belém: MPEG, 2009.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. – 5 ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: FL/UFG, 1996. p. 38-71.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. (1928). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Os elementos da construção artística. In: _____. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. (1928). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. p. 193-207.

MELO NETO, J. C. **Educação pela pedra: 1962-1965**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MIRANDA, L. M. Cidades, águas e ilhas no estuário amazônico. Cidades, águas e ilhas no estuário amazônico. **Labor & Engenho**, Campinas [SP] Brasil, v. 9, n. 2, p. 81-92, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.conpadre.org>. Acesso em. 21 Out. 2017.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2013, p. 16-37.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. – 14ª ed. – São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos de português**. – 6 reimp. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ONFRAY, M. **Teoria da viagem: poética da geografia**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L & PM, 2009.

OLIVEIRA, I. A. de. (org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. – 2ª ed. – Belém: EDUEPA, 2008.

VANZOLINI, P.; XANDÓ, A. C. Cuitelinho. Intérprete: Nara Leão. In: PEREIRA, M. **Música Popular do Centro-Oeste/Sudeste – 4**. Direção musical e arranjos: Theo Barros. [S.l.]: MPA Brasil, p 1974, LP, Lado A, faixa 1 (2 m 5 s).

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: parábola editorial, 2006, p. 68-84.

PIZARRO, A. **Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização**. – Tradução de Rômulo Monte Alto – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

POJO, E. C. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba** – PA. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Trad. Valdemir Miotello. – 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

PORRO, A. **O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1995.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 197 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Antologia Nacional (1895-1964): museu literário ou doutrina?** 1992. (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

RODRIGUES, A.D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, C. I. “Vem do bairro do Jurunas”: ritmos e pulsares da vida cotidiana em Belém. In SIMONIAN, Ligia T. L (org.). **Belém do Pará: história, cultura e sociedade**. Belém: Editora do NAEA, 2010.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso/ texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium. In: SIGNORINI, Inês. (org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

ROSA, J. G. **Tutameia**. – 9ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. A terceira Margem do rio. In: _____. **Primeiras estórias**. – 1ª ed. esp. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005 [1962], p. 77-82.

_____. **Grande Sertão: veredas**. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006 [1956].

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n 2., 1990, p. 21-29.

SANTOS, S. H. M. dos. **Sumaúma Ceiba pentandra (L.) Gaertn.** família Bombacaceae. Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2002. Disponível em: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/402618>. Acesso em: 21 Jan. 2017.

SHUMAN, A. **Storytelling rights: the uses of oral and written texts by urban adolescents**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (org.) **Estudos do discurso**. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2013, p. 45-69.

SITO, L. R. S. **“Ali está a palavra deles”**. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

SOARES, A. **Gêneros literários**. – 3ª ed. – São Paulo: Editora Ática, 1993.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. – 2ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

_____. Livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 31-76.

SOUSA, I. **O Missionário**. – 3 ed. – São Paulo: Ática, 1992 [1891]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000120.pdf>. Acesso em: 31 Fev. 2017.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOUZA, T. G. **Introdução à teoria do enunciado concreto: do círculo da Bakhtin/ Volochinov/ Medvedev**. – 2 ed. – São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 2002.

SOUZA SANTOS, B. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. Seleção, rev. e ed. Maria Paula Meneses e Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitoria, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorias, 2014.

_____. Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010. pp. 33-53.

SZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. e adaptação Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaros Silva. São Paulo: Contexto, 2004.

VOLÓCHINOV, V. (1895-1936). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. A palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 109-146.

_____. O que é a linguagem/língua? In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 234-265.

_____. A construção da enunciado. In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 266-305.

_____. A palavra e sua função social. In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 306-336.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. –Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. O problema da relação entre a base e a superestrutura. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método

sociológico na ciência da linguagem. –Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017. p. 103-114.

_____. A interação discursiva. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** –Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017. p. 201-225.

_____. Tema e significação na língua. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** –Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017. p. 227-238.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos.** Representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas. 2007. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

ZANDWAIS, A. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: _____. (org.). **História das ideias: diálogos entre linguagens, cultura e história.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 175-191.

_____. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin e o Círculo.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 97-116.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividade de ensino: crônica

Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Azevedo Barbosa
Endereço: Av. Alcindo Cacela, 4195 - Condor, Belém - PA, 66065-000 Telefone: (91) 3249-5027

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma: 601

Turno: Manhã

Professora:

Nome:

1. Leia a crônica do escritor paulista Ignácio de Loyola Brandão, o texto foi publicado no livro *Manifesto Verde: o presente é o futuro*.

A morte do ipê amarelo

Estranha é a cabeça das pessoas.

Uma vez, em São Paulo, morei numa rua que era dominada por uma árvore incrível. Na época da floração, ela enchia a calçada de cores. Para usar um lugar-comum, ficava sobre o passeio um verdadeiro tapete de flores; esquecíamos o cinza que nos envolvia e vinha do asfalto, do concreto, do cimento, os elementos característicos desta cidade. Percebi certo dia que a árvore começava a morrer. Secava lentamente, até que amanheceu inerte, sem folha. É um ciclo, ela renascerá, comentávamos no bar ou na padaria. Não voltou. Pedi ao Instituto Botânico que analisasse a árvore, e o técnico concluiu: fora envenenada. Surpresos, nós, os moradores da rua, que tínhamos na árvore um verdadeiro símbolo, começamos a nos lembrar de uma vizinha de meia-idade que todas as manhãs estava ao pé da árvore com um regador. Cheios de suspeitas, fomos até ela, indagamos, e ela respondeu com calma, os olhos brilhando, agressivos e irritados:

— Matei mesmo essa maldita árvore.

— Por quê?

— Porque na época da flor ela sujava minha calçada, eu vivia varrendo essas flores desgraçadas.

(BRANDÃO, I.L. **Manifesto Verde: o presente é o futuro**.

— 8 ed. — São Paulo: Ed. Global, 2014)

a) Por que o autor afirma que “Estranha é a cabeça das pessoas”?

Resposta: _____

b) Segundo o autor da crônica “A morte do ipê amarelo”, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: _____

d) Pensando no lugar em que você mora, onde estão as cores e onde encontramos o cinza?

Resposta: _____

e) Faça uma releitura da crônica e explique por que foram interrompidos os ciclos da árvore?

Resposta: _____

f) Observe as fotografias abaixo e escolha aquela que, em sua opinião, reproduz com mais fidelidade o cenário descrito na crônica de Ignácio de Loyola Brandão. Comente a sua escolha.

Fotografia 1 – Alessandro Borsagli
Fonte: <http://curraldelrei.blogspot.com.br>

Fotografia 2 – Artur Rozestraten
Fonte: <http://www.arquigrafia.org.br/photos/895>

Resposta: _____

APÊNDICE B – Atividade de ensino: excertos artístico-literários

Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Azevedo Barbosa
Endereço: Av. Alcindo Cacela, 4195 - Condor, Belém - PA, 66065-000 Telefone: xxxxx
Disciplina: Língua Portuguesa Turma: xxxx Turno: Manhã
Professora:

Nome:

1) Leia atentamente as narrativas abaixo, escolha aquela que mais gostou e a reproduza em um desenho:

“A canoa deslizava brandamente, entrando à boca do rio Canumã, cuja superfície calma enrugava de leve, despertando as sardinhas a meio adormecidas entre duas águas. Nenhum pássaro cantava, as vozes noturnas da floresta haviam-se calado, num recolhimento solene, ao despontar da aurora, como se ensaiassem as forças para a abertura do grande hino da manhã selvagem[...]” (SOUSA, I. O Missionário, 1992 [1891], p. 91).

“Cheguei na beira do porto onde as ondas se 'espaia'
As 'garça' da meia-volta e senta na beira da praia
E o cuitelinho¹⁰⁴ não gosta, que o botão de rosa caia.” (VANZOLINI, P.; XANDÓ, A. C. Cuitelinho, 1974).

“Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.” (ROSA, J. G. A terceira Margem do rio, 2005 [1962], p. 78).

¹⁰⁴ Cuitelinho é o nome que se dá ao beija-flor em algumas partes do centro-sul do Brasil

APÊNDICE C – Atividade de ensino: fotografias

Escola Estadual de Ensino Fundamental Vereador Gonçalo Duarte
Endereço: R. Eng. Fernando Guilhon, 151 - Jurunas, Belm - PA, 66050-250 Tel.: xxxxxx
Disciplina: Lngua Portuguesa Turma: xxxxxx Turno: Manh
Professora:

Nome:

Observe abaixo as duas fotografias da cidade de Belm feitas pelo paraense Oswaldo Forte. A seguir, procure responder ao que se pede:

Fotografia 1

Disponvel: <https://www.flickr.com/people/oswaldoforte/> Acesso em: 22/11/2016.

Fotografia 2

Disponvel: <https://www.flickr.com/people/oswaldoforte/> Acesso em: 22/11/2016.

1. Depois de ter lido as duas fotografias, escolha aquela que você mais gostou. A primeira ou a segunda? E que característica fez com que você a escolhesse?

Resposta: _____

2. Agora, pense na situação flagrada nas lentes do fotógrafo Oswaldo Forte. Escreva sobre o lugar que ele escolheu e o trabalho das pessoas.

Resposta: _____

3. Durante os diálogos com o fotógrafo, as pessoas contam segredo e pedem para ele não falar. O que poderia ser de tão sério que outras pessoas não possam saber? Você vai imaginar o segredo do pescador e do vendedor de açaí. Conte para nós.

Resposta: _____

APÊNDICE E - *Corpora*

Sumário

1. Pesquisa de campo realizada na Escola Mário Barbosa

- 1.1 Relação nominal de estudantes matriculados na turma 601, da Escola Mário Barbosa, no ano letivo de 2016
- 1.2 Pesquisa na turma 601, em 23 e 25 Jan. 2017
- 1.3 Os estudantes ribeirinhos
- 1.4 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos

2. Pesquisa de campo realizada na Escola Vereador Gonçalo Duarte

- 2.1 Relação nominal de estudantes matriculados na turma 511 e 514, da Escola Vereador Gonçalo Duarte, no ano letivo de 2017
- 2.2 Pesquisa na turma 511, em 05 Jun. 2017
- 2.3 Os estudantes ribeirinhos da 511
- 2.4 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da turma 511
- 2.5 Pesquisa na turma 514, em 31 Mai. 2017
- 2.6 Os estudantes ribeirinhos da 514
- 2.7 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da turma 514

3. Pesquisa de campo realizada na Escola Monsenhor Azevedo Barbosa

- 3.1 Relação nominal de estudantes matriculados na turma 601 e 602, da Escola Monsenhor Azevedo Barbosa, no ano letivo de 2017
- 3.2 Pesquisa na turma 601, em 25 Mai. 2017
- 3.3 Os estudantes ribeirinhos da 601
- 3.4 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da 601
- 3.5 Pesquisa na turma 602, em 24, 25 e 26 Mai
- 3.6 Os estudantes ribeirinhos da 602
- 3.7 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da 602

1 Pesquisa de campo realizada na Escola Mário Barbosa

Data da pesquisa de campo: 23 e 25 Jan. 2017

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA CORPORA

Escola: E. E. E. F. M. Mario Barbosa		
Prof.^a: AIS	Escolaridade: Especialista	
Disciplina: Língua Portuguesa		
Sujeitos: Estudantes do 6º ano do ensino fundamental anos finais		
Série: 6º ano	Turma: 601	Quant. de Matrículas: 30
Total de participantes: 27	Sexo: Fem. (12)	Masc. (15)
Total de Fichas de Identificação: 27 preenchidas		
Ribeirinhos: 03 estudantes		

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES/SUJEITOS DA PESQUISA TURMA 601

Alunas	Data de nascimento	Local de residência
1. Adriane Moreira Pinheiro (ribeirinho)	05/ 09/ 2004	Igarapé do Aurá
2. Ana Claudia dos Santos Barbosa	30/ 03/ 2005	Terra Firme
3. Débora Corrêa Muniz (ribeirinho)	23/ 09/ 2004	Ilha do Murutucu
4. Ellen Patrícia Alves Oliveira	14/ 03/ 2005	Terra Firme
5. Emily Franco Farias	25/ 09/ 2004	Terra Firme
6. Jamilly Pessoa de Souza	30/ 12/ 2003	Curió-Utinga
7. Jennifer Cristina Carvalho da Cruz	01/ 01/ 2005	Terra Firme
8. Juliana Almeida Franco	30/ 10/ 2004	Terra Firme
9. Melissa Araújo Pedroso	07/ 03/ 2005	Terra Firme
10. Monique Rani Ferreira de Amorim	01/ 08/ 2005	Terra Firme
11. Pâmela Cristina Silva Costa	07/ 02/ 2005	Terra Firme
12. Ysabelly Paes Malcher	27/ 04/ 2005	Terra Firme
Alunos		
13. Adriano José Lobato Martins	19/ 04/ 2004	Terra Firme
14. Alan Cardoso Monteiro (ribeirinho)	23/ 05/ 2002	Igarapé do Aurá
15. Antônio Thiago Sanches dos Anjos	28/ 08/ 2003	Terra Firme
16. Carlos Eduardo Dias Barbosa	30/ 03/ 2001	Terra Firme
17. Everton Junior de Miranda Lobo	16/ 06/ 2004	Terra Firme
18. Gustavo Pinheiro Moura	28/ 08/ 2003	Terra Firme
19. Hyago Martires de Souza	10/ 01/ 2005	Terra Firme
20. João Gabriel da Cruz Maia	17/ 12/ 2004	Terra Firme
21. João Victor dos Santos Pereira	08/ 06/ 2005	Terra Firme
22. José William Araújo Braga	05/ 02/ 2005	Terra Firme
23. Matias Willy Costa Ferreira	26/ 06/ 2004	Terra Firme
24. Mayron Alexandre dos Reis Cordovil	10/ 02/ 2005	Terra Firme
25. Renan Matheus Santos da Silva	21/ 11/ 2003	Terra Firme
26. Wesley Santos da Cruz	30/ 09/ 2003	Terra Firme
27. Yuri Kauan Ferreira Andrade	16/ 09/ 2004	Terra Firme

1.1 Relação nominal de estudantes matriculados na turma 601, da Escola Mário Barbosa, no ano letivo de 2016

08/01/2018 PORTAL SEDUC - CONSULTAS ESCOLAS

ORDEM	ALUNO	NASCIMENTO
1	ADRIANE MOREIRA PINHEIRO	09/05/2004
2	ADRIANO JOSE LOBATO MARTINS	04/19/2004
3	ADRIELE NASCIMENTO DOS SANTOS	04/16/2004
4	ALAM CARDOSO MONTEIRO	05/23/2002
5	AMANDA JULIANA CHAVES DOS SANTOS	04/12/2004
6	ANA CLAUDIA DOS SANTOS BARBOSA	03/30/2005
7	ANTONIO THYAGO SANCHES DOS ANJOS	06/28/2003
8	DEBORA CORREA MUNIZ	09/23/2004
9	ELLEN PATRICIA ALVES OLIVEIRA	03/14/2005
10	EMILY FRANCO FARIAS	09/25/2004
11	EVERTON JUNIOR DE MIRANDA LOBO	06/16/2004
12	GUSTAVO PINHEIRO MOURA	06/28/2003
13	HYAGO MARTIRES DE SOUZA	01/10/2005
14	JAMILLY PESSOA DE SOUZA	12/30/2003
15	JENNIFER CRISTINA CARVALHO DA CRUZ	01/01/2005
16	JOAO GABRIEL DA CRUZ MAIA	12/17/2004
17	JOAO VITOR DOS SANTOS PEREIRA	06/08/2005
18	JOSE WILLIAM ARAUJO BRAGA	02/05/2005
19	JULIANA ALMEIDA FRANCA	10/30/2004
20	KLEBER LIMA DE SOUZA	09/23/2002
21	LUCAS DA FONSECA DAMASCENO	09/04/2002
22	MATIAS WILLY DA COSTA FERREIRA	06/26/2004
23	MAYRON ALEXANDRE DOS REIS CORDOVI	02/10/2005
24	MELISSA ARAUJO PEDROSO	03/07/2005
25	MONIQUE RANE FERREIRA DE AMORIM	08/01/2005
26	PAMELA CRISTINA SILVA COSTA	02/07/2005
27	RENAN MATHEUS SANTOS DA SILVA	11/21/2003
28	WESLEY SANTOS DA CRUZ	09/30/2003
29	YSABELLY PAES MALCHER	04/27/2005
30	YURI KAUAN FERREIRA ANDRADE	09/16/2004

http://www.seduc.pa.gov.br/portalestudo/consulta_escola?mProfessorParametrizado.php

Fonte: http://www.seduc.pa.gov.br/portalestudo/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php

1.2 Pesquisa na turma 601, em 23 e 25 Jan. 2017

A coleta do material na turma 601, 6º ano do ensino fundamental anos finais, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, ocorreu nos dias 23 e 25 de janeiro de 2017, no período da manhã, durante as aulas da professora de português AIS. Ao todo foram seis aulas de 45 minutos, cada, perfazendo um total de 270 minutos (quatro horas e meia) de atividades desenvolvidas junto àquela turma.

O objetivo da pesquisa-ação foi recolher a produção escrita dos estudantes ribeirinhos. Para tal, elaboramos uma sequência didática organizada em quatro etapas e desenvolvida em dois encontros com a turma (3 aulas de 45', cada encontro), tendo sido escolhido como tema gerador para a elaboração da atividade, a vida nas margens dos rios de Belém.

Participaram da pesquisa de campo, caracterizada como pesquisa-ação, 27 estudantes de um total de 30 matriculados na turma. Adolescentes, na época, na faixa etária entre 12 e 15 anos de idade, dentre os quais 23 estudantes residiam no próprio bairro onde está localizada a escola, uma estudante residia em um bairro vizinho, e três estudantes ribeirinhos, grupo focal da pesquisa de campo, residiam em comunidades localizadas nas regiões de várzea de Belém.

1.3 Os estudantes ribeirinhos

AdP, de 13 anos, e AIM, 15 anos, residiam na Comunidade de Nossa Senhora dos Navegantes, nas margens do igarapé do Aurá, localizada na parte continental de Belém, comunidade que durante 28 anos teve sua nascente contaminada pelo chorume do lixão do Aurá (aterro sanitário a céu aberto, considerado um dos maiores do Brasil, esteve em funcionamento entre 1987 e 2015); e DbM, com 13 anos, habitante da ilha do Murutucu, situada na porção insular da cidade, na outra margem do rio Guamá. Trata-se de comunidades extrativistas que têm como principal fonte de sobrevivência o cultivo de frutos, sementes e a pesca.

De acordo com as informações prestadas pelos estudantes ribeirinhos a respeito da escolaridade de seus responsáveis, todos estudaram até o ensino fundamental. AdP, que residia no igarapé do Aurá, morava com a mãe, dona de casa, e com o avô, trabalhador rural, seu pai já havia falecido. AIM, também residente no igarapé do Aurá, morava com os pais, a mãe, dona de casa, e o pai trabalhava na extração e comércio do açaí. DbM, habitante da ilha do Murutucu, residia com a mãe, trabalhadora rural, e com o padrasto, carpinteiro. Diferente das donas de casa da zona urbana, as mulheres da zona rural dividem seu tempo entre as tarefas de casa, os cuidados com os filhos e o marido, a criação de animais de pequeno porte e, ainda, cuidam do “terreno” (espaço onde cultivam frutas e ervas).

Apesar da pouca idade, os três jovens compartilhavam experiências que os diferenciavam dos outros adolescentes da turma 601, as quais, mediadas pela linguagem, eram adquiridas no devir das travessias entre uma margem e outra da cidade de Belém, de um lado um universo familiar, intrinsecamente rural e relativamente isolado do dia a dia da urbe e, na outra margem, a experiência da vida cidadina na periferia da maior cidade da região Amazônica.

Em sala de aula, os três estudantes mantinham em comum a discrição e um tom de voz sempre abaixo dos outros estudantes. Enquanto seus colegas, de modo intempestivo, falavam alto a fim de serem ouvidos, característica comum entre adolescentes dessa faixa etária, os três, sempre atentos observadores, ao comentar as fotografias projetadas, o faziam quase inaudíveis diante dos sobressaltos dos colegas. Após algum tempo, percebemos que o tom de voz quase inaudível servia de estratégia para camuflar a variante marcadamente oral, herança de sua comunidade de fala, a qual, no espaço escolar, torna-se um vetor da discriminação sofrida pelos estudantes ribeirinhos.

No que consiste ao desempenho escrito dos três estudantes ribeirinhos, observamos peculiaridades que emergiram em sua produção textual ao enunciar sobre um tema próximo de sua vivência, a vida nas margens dos rios de Belém.

AdP, de 13 anos, aluna que, segundo a professora AIS, caracterizava-se pela assiduidade e empenho nas atividades de sala de aula, tem feições indígenas (a pele morena, os olhos amendoados e puxados, os cabelos lisos e brilhantes e sua baixa estatura para uma menina daquela idade) e um jeito desconfiado, com ares arredio. Na ficha de identificação, informou um endereço que não era o seu, uma praça no bairro da Terra Firme, e quando nos reencontramos no porto da UFRA, ela baixou a cabeça e desviou o olhar, tal qual fazia em sala de aula.

DbM, aos 13 anos, foi descrita pela professora como uma estudante com dificuldades na escrita e na leitura, sempre muito calada, demorava a responder às questões demandadas a ela, mas reconhecia-se o esforço da menina. A estudante afrodescendente, moradora da ilha do Murutucu, manteve-se debruçada sobre a folha de papel, a fim de desenhar, com dificuldade, as letras, as palavras e, enfim, compor o seu texto inacabado.

AIM, o mais velho da turma, na época com 15 anos, fora descrito pela professora como demasiadamente inibido e com sérias dificuldades de leitura e escrita. A professora AIS afirmou não entender como o aluno havia chegado ao 6º ano, pois mal escrevia o próprio nome. Aquele era o segundo ano em que o adolescente cursava o 6º ano e, chegando ao final do período letivo de 2016, consolidava-se sua terceira reprovação e permanência naquela etapa de escolaridade, o que preocupava a professora pois, por experiência, receava a evasão escolar de AIM.

1.4 Produção escrita dos ribeirinhos

A produção escrita, nem sempre fluente, disponibilizou acervo linguístico e discursivo passível de uma análise metalinguística, capaz de delinear uma etnografia da vida vivida no entrelugar da cidade de Belém: espaço de permanência do modo de vida de populações tradicionais em contato com a vida urbana de Belém, experienciada no espaço escolar.

- Respostas dos estudantes com base na leitura das fotografias

Questão 1 – Depois de ter lido as duas fotografias, escolha aquela que você mais gostou. A primeira ou a segunda? E que característica fez com que você a escolhesse?

Resposta: É gostei da 1? Porque eles descarregam e aqui de manhã cedo que quem das ilha que se não fosse por eles a gente não tinha aqui.

AdP, 13 anos

elementos que tem que ter a essência.

Resposta: ME FEZ ESCOLHER ESSA FOTOGRAFIA 1 POR QUE ALI ELES ESTÃO FAZENDO UM TRABALHO DIGNO

DbM, 13 anos

Resposta: 1 Por que tem aqui Porque as gatas da aqui e a fonte das Rios

AIM, 15 anos

Questão 2 – Agora, pense na situação flagrada nas lentes do fotógrafo Oswaldo Forte. Escreva sobre o lugar que ele escolheu e o trabalho das pessoas.

Resposta: Ele escolheu esse lugar porque é um trabalho digno que as pessoas tem. Na hora que o homem tá jogando a rede ele logo tira a foto, e na hora também que o homem tá descarregando e aqui ele tirou a foto, e tem muita gente que consegue tirar uma foto assim.

AdP, 13 anos

Resposta: POR QUE É BEM PARECEMSE CTEM UMA Paisagem
muito linda eo FOCO DO FOTO GRAFO do DONALDO
~~ele foi a foto para foto GRAFAR~~ Sumo o foco no
açai ~~o~~

DbM, 13 anos

Resposta: ~~Se eles estiverem~~ carregando açai e ele está Brando

AIM, 15 anos

Questão 3 – Durante os diálogos com o fotógrafo, as pessoas contam segredo e pedem para ele não falar. O que poderia ser de tão sério que outras pessoas não possam saber? Você vai imaginar o segredo do pescador e do vendedor de açai. Conte para nós.

Resposta: O homem da a foto ele disse para o fotografo
que não era pra ele ~~o~~ colocar essa foto dele
~~o~~ pescando porque ele não queria ~~o~~ que
os filhos dele pensari que ele trabalhava disso.

AdP, 13 anos

Resposta: Algumas Pessoas pediram espartando este
açai Para vender nos

Dbm, 13 anos

Resposta: o segredo e Para eu ~~o~~ Riga nito eu aqui
misto e mto Pas
min ruroano com nuto peixe e ali meo ugado

AIM, 15 anos

2. Pesquisa de campo realizada na Escola Vereador Gonçalo Duarte

Data da pesquisa de campo: 05 Jun. 2017

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA CORPORA

Escola: E. E. E. F. Vereador Gonçalo Duarte			
Endereço: Rua Eng. Fernando Guilhon, 151 Bairro: Jurunas CEP: 66050-250 Tel: (91) 32729-5904			
Prof.^a: SoG		Escolaridade: Especialista	
Disciplina: Língua Portuguesa			
Sujeitos: Estudantes do 6 ^o ano do ensino fundamental anos finais			
Série: 6 ^o ano		Turmas: 511 e 514	
		Quant. de Matrículas: 30	
Total de participantes: 41 estudantes		Gênero: Fem. (25) Masc. (22)	
Total de Fichas de Identificao: 41 preenchidas			
Ribeirinhos: 10 estudantes			

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES/SUJEITOS DA PESQUISA

TURMA 511

Alunas	Data de nascimento	Local de residência
1. Aline Monteiro Farias	10/07/2005	Jurunas
2. Alinne Lima Moraes	16/10/2004	Jurunas
3. Chayane Machado Vilela	31/01/2006	Jurunas
4. Daniele Cruz Lopes	02/11/2005	Jurunas
5. Emily Rafaela Araújo Botelho	22/11/2005	Jurunas
6. Evelyn Lameira Alves	18/04/2006	Jurunas
7. Evelyn Poliana da Conceio	06/09/2005	Jurunas
8. Evelyn Tifanny Tertuliano de Oliveira	04/09/2005	Jurunas
9. Helena de Albuquerque Almeida Pereira	26/09/2005	Jurunas
10. Layla Cristina Costa e Costa	01/12/2005	Jurunas
11. Lilian Maués da Silva (ribeirinho)	20/05/2004	Ilha do Maracujá
12. Rafaela dos Santos da Silva (ribeirinho)	19/09/2005	Ilha do Maracujá
Alunos		
13. Adriano Magalhães de Moura	05/02/2006	Jurunas
14. André Rodrigues Garcia	21/08/2005	Jurunas
15. Cau Dias	01/04/2006	Jurunas
16. Everton Figueiredo Pereira	11/06/2005	Jurunas
17. Giovani Moraes Maia (ribeirinho)	17/06/2004	Ilha do Combu
18. Gustavo Felipe Pantoja Correa	10/07/2005	Jurunas
19. João Cesar Cardoso Fagundes (ribeirinho)	01/08/2005	Ilha do Combu
20. Jonas Eduardo Pastana de Souza	08/02/2006	Jurunas
21. Lucas Conceio de Souza (ribeirinho)	21/04/2006	Ilha do Maracujá
22. Luis Fellype Pinheiro Gomes	04/08/2005	Jurunas
23. Pedro Henrique Santos Ferreira	16/08/2005	Jurunas

TURMA 514

Alunas	Data de nascimento	Local de residência
1. Ana Paula Ferreira Novaes	10/07/2005	Jurunas
2. Denisy Braga da Costa	26/01/2003	Jurunas
3. Elen Nagata Pereira	08/08/2002	Jurunas
4. Emilly Coutinho Santos	01/06/2004	Jurunas
5. Joice Lobato da Luz	27/12/2000	Jurunas
6. Larissa de Fatima da Conceicao Mendes	13/05/2003	Jurunas
7. Madalene Castilho Ferreira	11/12/1999	Jurunas
8. Millene Cristina Lopes Veloso	17/04/2005	Jurunas
9. Raquel Ribeiro Maues	01/02/2005	Ilha do Combu
10. Rayllani Beatriz Teixeira Nahum	23/02/2005	Jurunas
11. Sammy Medeiros Novaes	10/01/2005	Jurunas
12. Sthefany Soares Barbosa	02/12/2004	Jurunas
13. Tayssa Amanda Flexa Brandao	28/05/2005	Jurunas
Alunos		
14. Andre França Navegantes	16/07/2000	Jurunas
15. Emerson Andrey Moraes Gomes	15/07/2003	Jurunas
16. Mayke Luis dos Santos Leao	24/04/2004	Jurunas
17. Pedro Elion Martins Silva	28/04/2006	Jurunas
18. Rafael dos Santos da Silva	26/01/2003	Ilha do maracujá
19. Rafael Oliveira Peres	06/09/2004	Ilha do Combu
20. Reginaldo Silva da Conceicao	06/08/2003	Ilha do Maracujá
21. Thiago Ferreira Barbosa	08/10/2004	Jurunas
22. Victor Manoel Machado Nunes	07/08/2005	Jurunas
23. Wellington Pires Moraes	20/04/2004	Ilha das Onças
24. Wilder Gabriel Pinto da Silva	05/05/2003	Jurunas

2.1 Relação nominal de estudantes matriculados na turma 511 e 514, da Escola Vereador Gonçalo Duarte, no ano letivo de 2017

Turma 511

11/09/2018 PORTAL SEDUC - CONSULTAS ESCOLAS.

ORDEM	ALUNO	NASCIMENTO
1	ADRIANO MAGALHAES DE MOURA	02/05/2006
2	ALINE MONTEIRO FARIAS	07/10/2005
3	ALINE LIMA MORAES	10/16/2004
4	ANA ERIKA RIBEIRO DE SOUSA	02/23/2006
5	ANDRE RODRIGUES GARCIA	08/21/2005
6	BRUNA LUIZA LOPES DO NASCIMENTO	02/26/2005
7	CAUA DIAS DIAS	04/01/2006
8	CHAYANE MACHADO VILENA	01/31/2006
9	DANIELE CRUZ LOPES	11/02/2005
10	EMELY RAFAELA ARAUJO BOTELHO	11/22/2005
11	EVELYN LAMEIRA ALVES	04/18/2006
12	EVELYN POLIANA DA CONCEICAO	09/06/2005
13	EVELYN TIFANNY TERTULIANO DE OLIVEIRA	09/04/2005
14	EVERTON FIGUEIREDO PEREIRA	06/11/2005
15	GABRIELE CRISTINA CARVALHO DE SOUZA	08/22/2005
16	GIOVANI MORAES MAIA	06/17/2004
17	GUSTAVO FELLIPE PANTOJA CORREA	07/10/2005
18	HELENA DE ALBUQUERQUE ALMEIDA PEREIRA	09/26/2005
19	JAMILY REBECA FARIAS GALIZA	12/15/2005
20	JAQUELINE DO NASCIMENTO MONTEIRO	05/02/2004
21	JONAO CESAR CARDOSO FAGUNDES	08/01/2005
22	JONAS EDUARDO PASTANA DE SOUZA	02/08/2006
23	LAYLA CRISTINA COSTA COSTA	12/01/2005
24	LILIAN MAUES DA SILVA	05/20/2004
25	LUCAS CONCEICAO DE SOUZA	04/21/2006
26	LUIS FELLIPE PINHEIRO GOMES	08/04/2005
27	MANUELLY MARTINS ALMEIDA	02/16/2006
28	MESSIAS ADONIS LIMA DA SILVA	01/12/2006
29	PEDRO HENRIQUE SANTOS FERREIRA	08/16/2005
30	RAFAELA DOS SANTOS DA SILVA	09/19/2005

http://www.seduc.pa.gov.br/portalecola/consulta_escola/ImProfessorParametrizado.php

Fonte: http://www.seduc.pa.gov.br/portalecola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php

Turma 514

Alunos matriculados na turma: F6M904

ORDEM	ALUNO	NASCIMENTO
1	ANA PAULA FERREIRA NOVAES	14/10/2004
2	ANDRE FRANCA NAVEGANTES	16/07/2000
3	DENISY BRAGA DA COSTA	26/01/2003
4	ELEN NAGATA PEREIRA	08/08/2002
5	EMERSON ANDREY MORAES GOMES	15/07/2003
6	EMILLY COUTINHO SANTOS	01/06/2004
7	JOICE LOBATO DA LUZ	27/12/2000
8	LARISSA DE FATIMA DA CONCEICAO MENDES	13/05/2003
9	MADALENE CASTILHO FERREIRA	11/12/1999
10	MAYKE LUIS DOS SANTOS LEAO	24/04/2004
11	MILLENE CRISTINA LOPES VELOSO	17/04/2005
12	PEDRO ELION MARTINS SILVA	28/04/2006
13	RAFAEL DOS SANTOS DA SILVA	26/01/2003
14	RAFAEL OLIVEIRA PERES	06/09/2004
15	RAQUEL RIBEIRO MAUES	01/02/2005
16	RAYLLANI BEATRIZ TEIXEIRA NAHUM	23/02/2005
17	REGINALDO SILVA DA CONCEICAO	06/08/2003
18	SAMMY MEDEIROS NOVAES	10/01/2005
19	STHEFANY SOARES BARBOSA	02/12/2004
20	TAYSSA AMANDA FLEIXA BRANDAO	28/05/2005
21	THIAGO FERREIRA BARBOSA	08/10/2004
22	VICTOR MANOEL MACHADO NUNES	07/08/2005
23	WELLINGTON PIRES MORAES	20/04/2004
24	WILDER GABRIEL PINTO DA SILVA	05/05/2003
TOTAL DE ALUNOS: 24		

Ativar o
Acesse Con

Fonte:

http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioAlunos.php?nome_ure=19A%20URE%20-%20BELEM&nome_use=Unidade%203&codigo_escola=1772&codigo_serie=226&codigo_turno=1&nome_turma=F6M904&idareatematica=&idmenulateral=&localidade=0&codigo_composicao=69#

2.2 Pesquisa na turma 511, em 05 Jun. 2017

A coleta do material na turma 511, 6º ano do ensino fundamental, anos finais, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vereador Gonçalo Duarte, ocorreu nos dias 05 de junho de 2017, no período da manhã, durante as aulas da professora de português SoG. Ao todo foram três aulas de 45 minutos cada, um total de 135' (duas horas e 15 minutos) de atividades desenvolvidas na turma.

O objetivo da coleta de campo foi recolher a produção escrita dos estudantes ribeirinhos. Para tal, elaboramos uma sequência didática organizada em três etapas e desenvolvida em um encontro com a turma.

Participaram da atividade 23 estudantes, de um total de 30 matriculados na turma, dentre os quais cinco eram ribeirinhos. A atividade, com tema “a vida nas margens de Belém”, foi entregue aos estudantes e houve um debate sobre as duas fotografias que constam na atividade.

2.3 Os estudantes ribeirinhos da 511

Os estudantes LiS, com 13 anos, RaS, de 12 anos, e LuC, 11 anos, residiam na ilha do Maracujá, localizada ao sul de Belém, próximo a ilha do Combu, está o local onde os estudantes GioM, 13 anos, e JoFa, 12 anos, residiam com seus familiares. De acordo com as informações prestadas pelos cinco estudantes, o nível de escolaridade de seus pais e responsáveis era o ensino fundamental, suas mães eram donas de casa e os pais trabalhavam no extrativismo vegetal, tendo como principal fonte de renda a extração e a comercialização de açaí em Belém.

Assim como os outros ribeirinhos já pesquisados, os cinco estudantes mantinham em comum a discrição e os olhos atentos e observadores, mantinham-se próximos uns dos outros, comentando somente entre si sobre suas opiniões, e quando foram impelidos a dar sua opinião, ficaram demasiadamente constrangidos e se mantiveram em silêncio.

A professora SoG foi pontual em suas impressões sobre os ribeirinhos, resumiu-se a relatar sobre a discriminação que estes estudantes sofrem na escola, em função da variante oral que utilizam, e acabam ficando muito constrangidos ao ter que falar publicamente. Quando têm dúvidas, perguntam baixinho diretamente para ela.

2.4 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da 511

- Respostas dos alunos com base na leitura das fotografias

Questão 1 – Depois de ter lido as duas fotografias, escolha aquela que você mais gostou. A primeira ou a segunda? E que característica fez com que você a escolhesse?

Resposta: *Eu gostei mas da fotografia número um, porque é um lugar que eu gosto muito e que eu sempre vou.*

LiS, 13 anos

Resposta: Eu gostei mais da primeira porque foi tirada da varapessa e o varapessa é um lugar que eu nunca fui e eu achei bem legal os raios de água e aqui uma coisa que todo mundo gosta aqui no posto.

RaS, 12 anos

Resposta: A fotografia é porque ele era mais característica na figura por que tinha cabelo e raios, água,

LuC, 11 anos

Resposta: A primeira por que foi tirada na

GioM, 13 anos

Resposta: A 1 fotografia porque foi feita na feira do açai e os trabalhadores des carregam o açai das barcas.

JoFa, 12 anos

Questão 2 – Agora, pense na situação flagrada nas lentes do fotógrafo Oswaldo Forte. Escreva sobre o lugar que ele escolheu e o trabalho das pessoas.

Resposta: Oswaldo Forte escolheu a feira do açai porque é um lugar muito movimentado e que tem muitas imagens que podem ser registradas por ele, ele escolheu a imagem do porto, onde dois homens estavam descarregando açai de um barco.

LiS, 13 anos

Resposta: no primeiro eles estão descarregando o açai já no segundo ele está com um peixe com uma rede de pesca.

RaS, 12 anos

Resposta: eles estão derramando açai na rua lá na feira do Açai.
2. ele está pescando na beira do esgoto para pescar peixes na Terraço.

LuC, 11 anos

Resposta: ¹ Ele tá virando o açai no saca de açai no velho para
 vida Ele tá pescando na região da Amazônia

GioM, 13 anos

Resposta: O lugar que eles estão trabalhando é no
 Ver-o-rio e na parte da Amazônia
 O trabalho deles é de vender açai e os
 pescadores pegam peixes para vender.

JoFa, 12 anos

Questão 3 – Durante os diálogos com o fotógrafo, as pessoas contam segredo e pedem para ele não falar. O que poderia ser de tão sério que outras pessoas não possam saber? Você vai imaginar o segredo do pescador e do vendedor de açai. Conte para nós.

Resposta: Quem contou o segredo foi o homem que está de
 camisa amarela, na flita do açai, esse homem contou
 que já tinha matado uma pessoa e que tinha sido
 preso e que agora que tinha sido libertado estava
 começando uma nova vida.

LiS, 13 anos

Resposta: É sobre que fotógrafo conversou com pescador e pescador
 o contou um segredo dele e que o pescador não tinha família
 por que viveu nos drogas e perdeu toda a sua família e me-
 more um pouco da parte

RaS, 12 anos

Resposta: O pescador contou para o fotógrafo que ele era
 polêmico.

LuC, 11 anos

Resposta: O pescador contou para o fotógrafo que ele era
 muito velho e que ele era muito velho.

GioM, 13 anos

Resposta: O pescador contou para o fotógrafo que
 ele pegou um peixe 1.000 kg que alguns
 cantores para polícia ele ia preso por
 que o peixe não vender peixe

JoFa, 12 anos

2.5 Pesquisa na turma 514, em 31 Mai. 2017

A aula começou às 10h30, era 31 de maio de 2017. Desde o corredor, a professora SoG chamava a atenção dos alunos para que retornassem à sala, pois o recreio já havia terminado. Assim que entrou na sala, a professora foi adiantando-se e avisou à turma que iriam fazer uma atividade sobre uma estória bem legal, que iriam adorar conhecer a estória que o Inácio de Loyola Brandão havia escrito há muitos anos para seus filhos e netos.

Naquele dia, dos 24 estudantes matriculados, 18 compareceram à escola. Curiosos, os alunos perguntaram quem era o autor, queriam saber mais sobre a crônica, como poderia existir uma estória endereçada a alguém? Então, como se eu não estivesse ali, um aluno perguntou à professora o meu nome, tomei a frente e me apresentei, dali em diante não paramos de interagir.

Apresentei a minha pesquisa e falamos das diferenças entre viver na cidade e nas ilhas de Belém e, então, Inácio de Loyola Brandão tornou-se o tema da conversa. A crônica “A morte do ipê amarelo”, presente no livro *Manifesto Verde* (1985), foi apresentado aos estudantes como resultado da preocupação do autor com as futuras gerações, visto que a relação que as pessoas mantinham com as árvores, com os animais, com os rios etc. pudesse comprometer a vida no planeta terra.

Após 20 minutos de bate-papo, anunciei que iria ler a crônica em voz alta e que eles precisavam estar bem atentos, pois havia um mistério que talvez eles conseguissem desvendar antes do final da estória. Os olhos brilharam, todos silenciaram e passaram a ouvir com curiosidade “A morte do ipê amarelo”. Quem matou a frondosa árvore e qual a motivação para tal crime ambiental?

Ao fim da leitura em voz alta, os estudantes começaram a fazer perguntas de naturezas diversas: qual o significado da expressão *lugar-comum* e da palavra *inerte*? Por que o narrador chamou o Instituto Botânico? Por que existem pessoas que maltratam animais e plantas?

2.6 Os estudantes ribeirinhos da 514

Cinco jovens ribeirinhos participaram desta proposta de ensino. Na faixa etária de 12 a 14 anos de idade, os estudantes ribeirinhos residiam na ilha do Maracujá

(RafS, 14 anos e ReC, 14 anos), ilha do Combu (RaMa, 12 anos e RafP, 13 anos) e ilha das Onças (WeM, 13 anos).

2.7 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da 514

Questão 1: Por que o autor afirma que “Estranha é a cabeça das pessoas”?

Resposta: porque as pessoas têm uma cabeça diferente de gente
de alma de criança

WeM, 13 anos

Resposta: Porque a cabeça pensa que as flores eram
crianças.

RafS, 14 anos

Resposta: Porque a cabeça encara a natureza cheia
de flores.

RafP, 13 anos

Resposta: Porque ela acha que as flores são coisas
perigosas que ela vê.

RaMa, 12 anos

Resposta: Porque a cabeça de gente não pensa que
as flores estão sentindo a natureza.

ReC, 14 anos

Questão 2: Segundo o autor da crônica “A morte do ipê amarelo”, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: as flores vêm das árvores e o cinza vem do
asfalto.

WeM, 13 anos

Resposta: O cinza vem do asfalto e também vem de
de quando a casa

RafS, 14 anos

Resposta: as cores vem das paredes e o cinza vem do asfalto, da calçada, do cimento

RafP, 13 anos

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: as cores vem das paredes e das placas das casas e o cinza vem das pedras do cimento do muro

RaMa, 12 anos

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: das paredes e das pedras e calçada de plásticos e cinza vem do asfalto e do cimento

ReC, 14 anos

Questão 3: Pensando no lugar em que você mora, onde estão as cores e onde encontramos o cinza?

Resposta: as cores estão nas paredes e no chão e o cinza está no chão e no cimento

WeM, 13 anos

Resposta: lá nas paredes e nas cores e também no chão

RafS, 14 anos

Resposta: as cores vem das paredes e das placas e o cinza vem da casa de cimento

RafIP, 13 anos

Resposta: as cores vem das paredes e o cinza vem do asfalto

RaMa, 12 anos

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: das paredes e do cinza está no chão

ReC, 14 anos

Questão 4: Faça uma releitura da crônica e explique por que foram interrompidos os ciclos da árvore?

Resposta: o ciclo é mais curto e mais rápido.

WeM, 13 anos

aj) No contexto do texto, o que é o ciclo?

Resposta: o ciclo é mais curto e mais rápido.

RafS, 14 anos

aj) No contexto do texto, o que é o ciclo?

Resposta: o ciclo é mais curto e mais rápido.

RafP, 13 anos

Resposta: o ciclo é da natureza. Não cresce e morre.

RaMa, 12 anos

aj) No contexto do texto, o que é o ciclo?

Resposta: o ciclo é mais curto e mais rápido.

ReC, 14 anos

Questão 5: Faça uma releitura da crônica e explique por que foram interrompidos os ciclos da árvore?

Resposta: porque a árvore foi interrompida pelo ciclo da natureza.

de uma idade.

WeM, 13 anos

aj) Faça uma releitura do conto e explique porque foram interrompidos os ciclos da árvore?

Resposta: Porque a árvore foi interrompida pelo ciclo da natureza.

RafS, 14 anos

Resposta: Porque a árvore foi interrompida pelo ciclo da natureza.

Porque a árvore foi interrompida pelo ciclo da natureza.

RafP, 13 anos

Resposta: Porque a minha continência estava porque
na minha classe.

RaMal, 12 anos

[illegible]

ReC, 14 anos

Questão 6: Observe as fotografias abaixo e escolha aquela que, em sua opinião, reproduz com mais fidelidade o cenário descrito na crônica de Ignácio de Loyola Brandão. Comente a sua escolha.

Resposta: a fotografia e a água tem uma enorme luma grande na frente da cara e na flacidez da vai no alar mais a calçada e vai secar e o folto

WeM, 13 anos

Resposta: A fotografia retrata o parque a noite e o nome desse grande igual ao que é grande qual o da istina.

Em resumo, figura no mesmo e porque ocorreu
em grande escala que em pequenas da história

RafS, 14 anos

Resposta: ~~se~~ foi a fotografia! Porque tem uma
caravane bem grande e da casa com flores na casa
dela e ela gosta a caravane porque ela varia toda a
manhã.

RafP, 13 anos

Resposta: afotogênica e lascada e lascas é lar
marrom mais para a ulterior lascas
a causa grande uma larva flexionado
1 tem outras floras.

RaMa, 12 anos

Resposta: Hipertensão / Porque malpista a água, tem
 gosto e faz um pouco no quintal de pinheira
 e ela não gostava de toda a dia, então
 de assar quintal e de todo dia dimensão da
 raiz da árvore com uma água imensa
 e em todo dia até a água morna, todas
 falavam com barre e apedreir, mas ela morreu

ReC, 14 anos

3. Pesquisa de campo realizada na Escola Monsenhor Azevedo

Data da pesquisa de campo: 25 e 26 Mai. 2017

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA CORPORA

Escola: E. E. E. F. Monsenhor Azevedo Barbosa		
Endereço: Av. Alcindo Cacela, 4195 Bairro: Condor CEP: 66065-000 Tel: (91) 3249-5027		
Prof.^a: MaC	Escolaridade: Especialista	
Disciplina: Língua Portuguesa		
Sujeitos: Estudantes do 6º ano do ensino fundamental anos finais		
Série: 6º ano	Turma: 601 e 602	Quant. de Matrículas: 29 e 25
Total de participantes: 26 e 22 estudantes		
Total de Fichas de Identificação: 26 e 18 preenchidas		
Ribeirinhos: 06 e 09 estudantes		

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES

TURMA 601

Alunas	Data de Nascimento	Local de residência
1. Ana Laura Santos Souza	23/ 01/ 2000	Condor
2. Bruna Rafaela dos Santos Vinagre	10/ 04/ 2006	Condor
3. Edileuza Silva do Nascimento	28/ 07/ 2006	Aurá
4. Danielle Martins de Sena	30/ 06/ 2006	Aurá
5. Jamilly Cordeiro Pereira	20/ 09/ 2006	Condor
6. Jamyle Nascimento dos Santos	31/ 07/ 2006	Aurá
7. Kelly Ramos Cecim	17/ 08/ 2005	Guamá
8. Layana Cristina Pereira Saques	18/ 03/ 2006	Condor
9. Letícia Vitória Ribeiro Oliveira	07/ 11/ 2005	Condor
10. Maria Luisa Ramos Guimarães	18/ 01/ 2006	Condor
11. Patrícia Kelen Guedes Tavares	31/ 03/ 2005	Condor
12. Isabelle de Oliveira Rodrigues	20/ 11/ 2005	Guamá
13. Raquel Carvalho Silva	28/ 06/ 2006	Condor
14. Raquel Duarte da Silva	07/ 03/ 2006	Condor
15. Renata Xavier do Nascimento	11/ 01/ 2007	Condor
16. Rebeca da Silva Marques	09/ 02/ 2006	Condor
17. Sthefany Victória Castro Costa	30/ 04/ 2006	Condor
18. Vitória da Silva Rocha	30/ 03/ 2006	Condor
Alunos		
19. Antônio Carlos da Silva Mendes	06/ 12/ 2006	Condor
20. Diego Pereira Cunha	15/ 05/ 2006	Ilha do Combu
21. Eduardo Henrique Pereira Miranda	07/ 04/ 2006	Condor
22. Elias Roberto Bahia	24/ 02/ 2005	Bijogó
23. Gustavo Henrique Castro da Cruz	10/ 07/ 2005	Condor
24. Henrique Daniel Cavalcante Cardoso	03/ 04/ 2006	Condor
25. Lucas Ramos Nunes	19/ 05/ 2005	Condor
26. Luis Paulo Costa Simões	13/ 03/ 2006	Condor
27. Mateus George Cardias de Carvalho	22/ 03/ 2006	Condor
28. Mateus Mendes Lobato	11/ 01/ 2006	Condor
29. Renan Pereira Alfaia	06/ 05/ 2006	Bijogó

TURMA 602

Alunas	Data de nascimento	Local de residência
1. Alicia Antonia Pereira Feio	09/09/2005	Condor
2. Fabiana Campos Gouvêa (ribeirinho)	07/10/2004	Ilha do Combu
3. Glenda Cristina Lopes da Conceição	29/02/2004	Condor
4. Glória Adriele Ferreira Guimarães	07/11/2005	Condor
5. Íthala Fernanda de Oliveira Ramos	27/11/2005	Condor
6. Jhully Gabrieli de Oliveira Rebelo	30/01/2005	Condor
7. Julia Stefany Teles da Silva	21/11/2005	Condor
8. Mikaelly Cassia de O. Barbosa (ribeirinho)	24/08/2005	Igarapé do Aurá
9. Rayane Sena Monteiro (ribeirinho)	31/07/2005	Igarapé do Aurá
Alunos		
10. Alex Araújo Cota Barradas	28/08/2005	Condor
11. Antônio Henrique Assunção de Miranda	04/02/2006	Cremação
12. Carlos Vinicius Rodrigues Pinho (ribeirinho)	18/10/2005	Furo do Paciência
13. Danilo Reis de Souza	20/05/2004	Condor
14. Diogo Conceição Gomes Dias	20/01/2005	Condor
15. Felipe Alfaia Monteiro (ribeirinho)	04/01/2005	Ilha do Murutucu (Bijogó)
16. Gabriel Martins de Sena (ribeirinho)	16/04/2005	Igarapé do Aurá
17. João Henrique Brito Teles	18/11/2005	Condor
18. João Jadson Lima dos Passos (ribeirinho)	28/03/2003	Igarapé do Aurá
19. João Victor Pereira Barbosa	01/08/2005	Condor
20. Lorrán Emanuel da Silva Castro	05/07/2004	Condor
21. Luiz Fernando de Souza Lobato (ribeirinho)	31/10/2005	Ilha do Murutucu (Bijogó)
22. Maycon Cabral de Sena (ribeirinho)	22/02/2004	Igarapé do Aurá

3.1 Relação nominal de estudantes matriculados na turma 601 e 602, da Escola Monsenhor de Azevedo Barbosa, no ano letivo de 2017

Turma 601

Alunos matriculados na turma: F6M901		
19/11/19		
ORDEN	ALUNO	NASCIMENTO
1	ANA LAURA SANTOS SOUZA	22/01/2008
2	ANTONIO CARLOS DA SILVA MENDES	08/12/2008
3	BRUNA RAFAELA DOS SANTOS VINAGRE	10/04/2008
4	DANIELLE MARTINS DE SENA	08/08/2008
5	DIEGO PEREIRA CUNHA	18/05/2008
6	EDILEUZA SILVA DO NASCIMENTO	28/11/2008
7	EDUARDO HENRIK PEREIRA DE MIRANDA	07/04/2008
8	ELIAS ROBERTO BAHIA	24/02/2008
9	GEOVANA SANTOS MENDES	10/10/2008
10	GUSTAVO HENRIQUE COSTA DA CRUZ	10/07/2008
11	HENRIQUE DANIEL CAVALCANTE CARDOSO	02/04/2008
12	ISABELLE DE OLIVEIRA RODRIGUES	20/11/2008
13	JAMILLY CORDEIRO PEREIRA	20/09/2008
14	JAMYLE NASCIMENTO DOS SANTOS	21/12/2008
15	KELLY RAMOS COCIM	17/08/2008
16	LAYANA CRISTINA PEREIRA JAQUES	18/02/2008
17	LETICIA VITORIA RIBEIRO OLIVEIRA	07/11/2008
18	LUCAS RAMOS NUNES	19/03/2008
19	LUIZ PAULO COSTA SIMÕES	12/03/2008
20	MARIA LUISA RAMOS GUIMARÃES	18/01/2008
21	MATHEUS GEORGE CARDIAS DE CARVALHO	22/03/2008
22	MATHEUS MENDES LOBATO	11/01/2008
23	PATRICIA KELEN GUEDES TAVARES	21/03/2008
24	RAQUEL CARVALHO SILVA	28/08/2008
25	RAQUEL DUARTE DA SILVA	07/03/2008
26	REBECA DA SILVA MARQUES	09/02/2008
27	RENAN PEREIRA ALRAIA	06/05/2008
28	RENATA XAVIER DO NASCIMENTO DO NASCIMENTO	11/01/2007
29	STHERANY VICTORIA CASTRO COSTA	20/04/2008
30	VITORIA DA SILVA ROCHA	20/03/2008
TOTAL DE ALUNOS: 30		

Fonte:

http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioAlunos.php?nome_ure=19A%20URE%20-%20BELEM&nome_use=Unidade%203&codigo_escola=1649&codigo_serie=226&codigo_turno=1&nome_turma=F6M901&idareatematica=&idmenulateral=&localidade=0&codigo_composicao=69#

Turma 602

09/01/2018 PORTAL SEDUC - CONSULTAS ESCOLAS

ORDEN	ALUNO	NASCIMENTO
1	ALEX ARAUJO COTA BARRADAS	06/28/2005
2	ALICIA ANTONIA PEREIRA FEIO	09/08/2005
3	ANA CLARA SOUZA LIMA	07/30/2004
4	ANTONIO HENRIQUE ASSUNCAO DE MIRANDA	01/04/2006
5	CARLOS VINICIUS RODRIGUES PINHO	10/18/2005
6	CAUE FERREIRA DE SENA	04/27/2003
7	DANILO REIS DE SOUZA	05/20/2004
8	DIOGO CONCEICAO GOMES DIAS	01/20/2005
9	FABIANA CAMPOS GOUVEA	10/07/2004
10	FELIPE ALFAIA MONTEIRO	01/04/2005
11	GABRIEL MARTINS DE SENA	04/16/2005
12	GLENDIA CRISTINA LOPES DA CONCEICAO	02/29/2004
13	GLORIA ADRIELE FERREIRA GUIMARAES	11/07/2005
14	ITHALA FERNANDA DE OLIVEIRA RAMOS	11/27/2005
15	JHULLY GABRIEL DE OLIVEIRA REBELO	01/30/2005
16	JOAO HENRIQUE BRITO TELES	11/18/2005
17	JOAO JADSON LIMA DOS PASSOS	03/28/2003
18	JOAO VICTOR PEREIRA BARBOSA	06/01/2005
19	JULIA STEFANY TELES DA SILVA	11/21/2005
20	LEANDRO SANTOS DOS SANTOS	06/06/2005
21	LORAM EMANOEL DA SILVA CASTRO	07/05/2004
22	LUIZ FERNANDO DE SOUZA LOBATO	10/31/2005
23	MAYCON CABRAL DE SENA	02/22/2004
24	PEDRO HENRIQUE MATOS CORREA	02/15/2006
25	RAYANE SENA MONTEIRO	07/31/2005

http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/fmProfessorParametrizado.php

Fonte: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php

3.2 Pesquisa na turma 601, em 25 Mai. 2017

A pesquisa de campo na turma 601, na escola Monsenhor Azevedo, ocorreu no dia 25 de Maio de 2017, durante as aulas da professora de português Mac. A proposta de ensino foi realizada em duas aulas de 45', cada, totalizando uma hora e 30 minutos de atividades.

Após o intervalo, entrei na sala de aula que estava com 26, dos 29 alunos matriculados, e me apresentei, depois, falamos sobre a natureza e o objetivo da atividade que iria propor a eles. A turma foi receptiva, participou atentamente da leitura da crônica e das explicações. Registre algumas observações sobre as indagações de estudantes: Onde fica São Paulo? O que são ciclos? O que é um símbolo? O que é floração?

Ao final da atividade de ensino, entregamos as fichas de identificação e os estudantes as devolveram preenchidas.

3.3 Os estudantes ribeirinhos da 601

Dos seis estudantes ribeirinhos matriculados na turma 601, DaS (11 anos), EdiN (11 anos) e JSan (11 anos) residiam na comunidade Nossa Senhora dos Navegantes, no igarapé do Aurá, comunidade localizada em Área de Proteção Ambiental (APA), na região continental de Belém. DiC (11 anos) residia na ilha do Combu; e EIBa (12 anos) e ReAl (11 anos) moravam na ilha do Murucutu, no igarapé do Bijogó, ambas localizadas na região insular de Belém, também APAs.

Os responsáveis de DaS e DiC tinham a mesma profissão, seus pais trabalhavam no extrativismo do fruto do açaí, enquanto as mães trabalhavam no transporte escolar. As mães de EdiN, EIBa e JSan eram donas de casa, enquanto a de ReAl era costureira. O pai de EdiN era barqueiro, o de EIBa motorista de ônibus, o de JSan era carpinteiro e o de ReAl era mecânico. Três estudantes informaram que os pais tinham estudado até o ensino fundamental, os outros três não responderam ou assinalaram a alternativa “outros”. Baixo nível de escolarização, a comercialização de frutos e a prestação de serviços demarcaram um perfil socioeconômico do grupo de adultos das comunidades pesquisadas.

3.4 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da 601

A produção escrita dos seis estudantes ribeirinhos da turma 601, a turma com faixa etária mais jovens na média entre as outras turmas acompanhadas, ocorreu em forma de pergunta/resposta. As seis questões de interpretação sobre a crônica “A Morte do Ipê Amarelo” de Ignácio de Loyola Brandão foram respondidas.

Questão 1: Por que o autor afirma que “Estranha é a cabeça das pessoas”?

a) Por que o autor, Ignácio de Loyola Brandão, logo no início do conto afirma que “Estranha é a cabeça das pessoas”?

Resposta: Porque a cabeça malou a cabeça, por-
que a cabeça da sua mente não, que não tem
quinta, não, que não tem a cabeça.

DaS, 11 anos

a) Por que o autor, início de Loyola Brandão, logo no início do conto afirma que "Estreita é a cabeça das pessoas"?

Resposta: por que a cabeça malta a gente não entende

DiC, 11 anos

Resposta: Por que cada um tem o seu jeito de pensar.

EdiN, 11 anos

a) Por que o autor, início de Loyola Brandão, logo no início do conto afirma que "Estreita é a cabeça das pessoas"?

Resposta: porque ele matou a esposa no país, que cada pessoa tem o seu jeito de pensar as coisas

ElBa, 12 anos

a) Por que o autor, início de Loyola Brandão, logo no início do conto afirma que "Estreita é a cabeça das pessoas"?

Resposta: Porque cada um tem o seu jeito de pensar.

JSan, 11 anos

a) Por que o autor, início de Loyola Brandão, logo no início do conto afirma que "Estreita é a cabeça das pessoas"?

Resposta: por que a mão gata da esposa por que a esposa deixou a porta da casa aberta e a mãe quebra a porta

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

ReAl, 11 anos

Questão 2: Segundo o autor da crônica "A morte do ipê amarelo", de onde vêm as cores e onde está o cinza?

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: A cores estão na natureza e o cinza está no asfalto.

DaS, 11 anos

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: as cores vêm das plantas que nascem da natureza, as coisas vêm do cinza, cinza, as coisas nasceram da natureza desta cidade.

DiC, 11 anos

Resposta: simplesmente do cinza e as cores vêm do flor

EdiN, 11 anos

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: As cores vêm mais da natureza e o cinza vem da cidade.

ElBa, 12 anos

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: O cinza vem das construções e as cores da natureza.

JSan, 11 anos

b) Segundo o autor do conto, de onde vêm as cores e onde está o cinza?

Resposta: As cores são características da cidade e o cinza está na natureza e nas montanhas.

c) Pensando sobre o lugar em que você mora, onde estão as cores e onde está o cinza?

ReAl, 11 anos

Questão 3: Pensando no lugar em que você mora, onde estão as cores e onde encontramos o cinza?

c) Pensando sobre o lugar em que você mora, onde estão as cores e onde está o cinza?

Resposta: A natureza tem as cores e a cidade tem o cinza.

DaS, 11 anos

c) Pensando sobre o lugar em que você mora, onde estão as cores e onde está o cinza?

Resposta: As cores estão na natureza e o cinza está na cidade.

DiC, 11 anos

c) Pensando sobre o lugar em que você mora, onde estão as cores e onde está o cinza?

Resposta: As cores vêm da natureza e o cinza da cidade.

EdiN, 11 anos

c) Pensando sobre o lugar em que você mora, onde estão as cores e onde está o cinza?

Resposta: As cores vêm da natureza e o cinza da cidade.

ElBa, 12 anos

c) Pensando sobre o lugar em que você mora, onde estão as cores e onde está o cinza?

Resposta: As cores vêm da natureza e o cinza da cidade.

JSan, 11 anos

c) Por que não apareceu o lugar em que você mora, onde estão as cores e onde encontramos o ciclo?

Resposta: é uma coisa e não aparece no mapa
na parte e na rua e na direção do mapa
na rua

ReAl, 11 anos

Questão 4: Faça uma releitura da crônica e explique por que foram interrompidos os ciclos da árvore?

d) No contexto da história, o que são os ciclos?

Resposta: Os ciclos são a vida e morte da árvore

DaS, 11 anos

d) No contexto da história, o que são os ciclos?

Resposta: Os ciclos são a vida e morte da árvore

DiC, 11 anos

d) No contexto da história, o que são os ciclos?

Resposta: Os ciclos são a vida e morte da árvore

EdiN, 11 anos

d) No contexto da história, o que são os ciclos?

Resposta: é uma coisa que aparece e morre e se divide

EiBa, 12 anos

d) No contexto da história, o que são os ciclos?

Resposta: Os ciclos são a vida e morte da árvore

JSan, 11 anos

d) No contexto da história, o que são os ciclos?

Resposta: é uma coisa que aparece e morre e se divide
é uma coisa que aparece e morre e se divide
é uma coisa que aparece e morre e se divide

a) Faça uma releitura da crônica e explique porque foram interrompidos os ciclos da árvore?

ReAl, 11 anos

Questão 6: Observe as fotografias abaixo e escolha aquela que, em sua opinião, reproduz com mais fidelidade o cenário descrito na crônica de Ignácio de Loyola Brandão. Comente a sua escolha.

Resposta: a fotografia 1 porque as casas são
em frente a rua

DaS, 11 anos

Resposta: A primeira fotografia

DiC, 11 anos

Resposta: É a primeira figura é mais ampla
do com a história da casa da história
por que tem uma árvore e um colado.

EdiN, 11 anos

Resposta: é a que é a fotografia 1 - porque é mais ampla
do que a 2ª porque eu imaginava me sentar ali
que era a sim

EiBa, 12 anos

Resposta: É parecida a primeira foto porque é igual
a a foto da casa da casa da segunda foto tem
da mesma das fotos da casa e da
outros fotos mais.

JSan, 11 anos

Resposta: é a da primeira foto que eu acho
que é parecida com a história porque é a
da mesma casa e mais distante tudo ao
largo da rua com uma casa.

ReAl, 11 anos

3.5 Pesquisa na turma 602, em 24, 25 e 26 Mai. 2017

A coleta do material na turma 602, 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Azevedo Barbosa, ocorreu nos dias 24, 25 e 26 de maio de 2017, no período da manhã, durante as aulas da professora de português MaC. Ao todo foram cinco aulas de 45 minutos cada, em um total de 225 minutos (cinco horas) de atividades desenvolvidas junto àquela turma.

O objetivo da coleta de campo foi recolher a produção escrita dos estudantes ribeirinhos, e, para tal, elaboramos uma sequência didática organizada em quatro etapas e duas atividades de produção escrita, desenvolvida em dois encontros com a turma.

No primeiro dia de pesquisa, em 25/05/2017, participaram das atividades 13 estudantes de um total de 25 matriculados na turma, com duração de 90 minutos (duas aulas de 45 minutos) e, após as apresentações, os estudantes foram orientados a recriar seu percurso entre a escola e a sua residência. Produziram 14 desenhos cartográficos tendo como tema gerador “o trajeto entre a escola e a minha casa”, dentre os quais seis que participaram da atividade residiam nas regiões de várzeas de Belém. No segundo dia, 26/05/2017, participaram 19 estudantes, adolescentes, na época, na faixa etária entre 12 e 14 anos de idade, dentre os quais dez estudantes residiam no próprio bairro onde está localizada a escola (Condor), um estudante residia em um bairro vizinho (Cremação), e sete estudantes ribeirinhos, grupo focal da pesquisa de campo, residiam em cinco comunidades localizadas nas regiões de várzea de Belém (igarapé do Aurá, ilha do Combu, ilha do Bijogó, ilha do Murutucu e rio Guarapiranga).

3.6 Os estudantes Ribeirinhos da 602

A estudante FaG, 13 anos, na época de realização da pesquisa, residia na ilha do Combu, localizada ao sul da cidade de Belém, aproximadamente a 1,5 km, tem como espaço territorial cerca de 15 km entre várzea e terra firme, é pertencente ao Distrito de Outeiro (DAOUT), e, desde 13 de novembro de 1997, tornou-se Área de Proteção Ambiental (APA), por meio da Lei nº 6.083. Na mesma região insular está situada a ilha do Murutucu (Bijogó), separada da ilha do Combu pelo furo do Paciência.

As comunidades que vivem nessas ilhas têm a comercialização do açaí, do cacau e de outros frutos como principal fonte de renda. O nível de escolaridade dos pais e responsáveis do estudante é o ensino fundamental.

Na ilha do Murutucu residem os estudantes CaP (12 anos), FeM (13 anos), e LuL (12 anos). Na comunidade Nossa Senhora do Livramento, no igarapé do Aurá, residem MiB (12 anos), RayM (11 anos), GaS (12 anos), JoP (14 anos), e MayS (13 anos). Apenas a mãe de MayS trabalha em outra atividade que não na comercialização do açaí, ela é barqueira.

3.7 Produção escrita dos estudantes ribeirinhos da 602

A produção escrita, transgressiva para os moldes da gramática normativa, disponibilizou um acervo linguístico e discursivo passível de análise metalinguística, capaz de delinear uma etnografia da vida no entre das duas margens dos rios de Belém: a escola e as comunidades ribeirinhas de Belém. Abaixo seguem as produções verbo-visuais dos estudantes ribeirinhos: A – oito narrativas verbo-visuais do trajeto casa-escola; B – sete bilhetes com orientações para chegar da escola à residência dos estudantes; C – seis narrativas verbo-visuais que recriam excertos de músicas e textos literários.

FeM, 13 anos

LuL, 12 anos

GaS, 12 anos

MayS, 13 anos

RayM, 11 anos

RayM, 11 anos

B – Bilhetes com orientações para chegar da escola até a casa dos estudantes:

Para essa atividade escolha um(a) colega da sala que você gostaria que fosse a sua casa. Ele ou a ela será o destinatário(a) do bilhete para quem escreverá dando orientações para chegar em sua casa. Para facilitar, o ponto de partida será a escola, e você também poderá utilizar as direções abaixo da página. Não esqueça de registrar locais que sirvam como referência para que o colega saiba onde dobrar, atravessar ou seguir em frente (registre características de casas ou prédios, uma padaria, uma farmácia, um mercadinho, uma vendinha, um bar da esquina, uma empresa etc.). Como um bom anfitrião, é importante que você disponibilize o máximo de detalhes para que seu futuro visitante não se perca no caminho até a sua casa.

Para auxiliá-lo, você pode retornar o desenho que fez na última aula do trajeto entre a escola e a sua casa.

Sugomij quando voi sei da scuola voi siete a dritta voi impaziente ai temo una stanzetta e una padaria e voi a traversa corra a seguir in polenti.

gerando você chega na praça procura Isabel você
procura um ~~bar~~ Banco azul e Branco e você lembra
muito e fala pra ele pra deixar você na ~~em~~ Bar Belmores
Bar e você chega na minha casa e ~~est~~ minha casa
e azul e Branco

FaG, 12 anos

Para chega minha casa você viri andando e de
 pois você vire à esquerda você vai andando na
 rua e depois a travesse para outra lado da rua
 e siga em frente viri à direita de pois pegi um
 barco para da ufra e de pois parei da terra
 e de pois chega na reasa e de pois chega na casa
 la e de pois siga em frente e de pois você pare o
 barco a minha casa é alta zibicho ela não é
 muito noita ela tem uma ponte grade ela fica
 no meio de dois casas.

RayM, 11 anos

Siga fute da quita oitragi co o dinto
expalim frente Para um Pas de galles
vire a direita im siga im frente
iaí chage no mule Baia ca fim

A minha casa e daqui combrina
tem sico quatro

GaS, 12 anos

mureu danca e com o saio danca e vive
 gansa e danca e o ando danca e danca
 e o ando danca e danca e danca e danca
 chega danca e o ando danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca

JoP, 14 anos

sou da casa e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca
 danca e danca e danca e danca e danca e danca

MayS, 13 anos

INFORMAÇÃO!

CAMINHO DE MINHA CASA DOBRE A DIREITA DOBRE
 A ESQUERDA TEM UMA PLACA NO CANTO DA
 RUA NESSA PLACA VIRE A DIREITA SIGA EM
 FRENTE ATÉ NO PONTO SÃO BENEDITO DE
 LÁ PEGA O BANCO E VAI NAVEGANDO DO RIO
 QUANTO A DIRETA ATÉ O IGARAPÉ AURA DE
 LÁ TEM UMA CASA DE MADEIRA NO CAM
 TO DO IGARAPÉ AURA?? TEM UM TANQUE

MiB, 12 anos

eu sou da Encala vive para esquerda e para
 a esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a
 esquerda vive para a esquerda e para a

FeM, 12 anos

C – Narrativas verbo-visuais que recriam excertos de músicas e textos literários

Leia atentamente as narrativas abaixo, escolha aquela que mais gostou e a reproduza em um desenho:

- a) “A canoa deslizava brandamente, entrando à boca do rio Canumã, cuja superfície calma enrugava de leve, despertando as sardinhas a meio adormecidas entre duas águas. Nenhum pássaro cantava, as vozes noturnas da floresta haviam-se calado, num recolhimento solene, ao despontar da aurora, como se ensaiassem as forças para a abertura do grande hino da manhã selvagem[...]” (SOUSA, I. O Missionário, 1992 [1891], p. 91).
- b) “Cheguei na beira do porto onde as ondas se ‘espaia’
As ‘garça’ da meia-volta e senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta, que o botão de rosa caia.” (VANZOLINI, P.; XANDÓ, A. C. Cuitelinho, 1974)
- c) “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.” (ROSA, J. G. A Terceira margem do rio, 2005 [1962], p. 78)

FeM, 12 anos

GaS, 12 anos

JoP, 14 anos

LuL, 12 anos

MayS, 13 anos

MiB, 12 anos

RayM, 11 anos

APÊNDICE F – Diários de campo

Diário de Campo nº 1

Identificação: pesquisa de campo realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa.
Data: 16 Out. 2016

1ª Visita à escola em Out./2016 para levantamento de dados sobre matrícula e quantitativo de alunos ribeirinhos que frequentavam aulas nas séries finais do ensino fundamental.

1 O Primeiro contato com a professora do 6º ano (turma 601) no corredor (16 Jan. 2017 – 9h10 às 10h)

Ao chegar à escola, às 9h10, deparei-me com os corredores repletos de alunos, tratava-se do horário de alternância de professores, final dos 1º e 2º tempos para os 3º e 4º horários (os horários dos professores são organizados em blocos, de duas em duas aulas, mesmo aqueles que têm seis aulas na semana, como os professores de português e matemática, suas aulas são casadas e distribuídas em três dias).

Segui direto para a diretoria onde contatei a coordenadora pedagógica do turno da manhã. Ela, de forma muito gentil, conduziu-me até a sala dos professores e me apresentou à professora A., responsável pelas aulas de português no 6º ano, que ouviu com atenção as explicações acerca do tipo de pesquisa que estava realizando, em seguida fez vários esclarecimentos sobre o funcionamento da escola e apontou algumas características da turma na qual estavam matriculados os três alunos ribeirinhos que haviam permanecido na escola.

A professora destacou as dificuldades de socialização e as diversas formas de exclusão e discriminação que os ribeirinhos sofriam no ambiente escolar. Relatou que em 2016 alunos bolsistas do projeto PIBID, do Instituto Federal do Pará (IFPA) haviam desenvolvido eventos de socialização dos ribeirinhos, dentre os quais citou a visita às ilhas em frente à Belém para mostrar aos outros alunos, a riqueza e a diversidade da cultura ribeirinha. O objetivo desta atividade, segundo a professora, foi promover o conhecimento e o respeito pela diversidade cultural entre os alunos que residiam na

zona urbana e àqueles que vinham das comunidades ribeirinhas localizadas no entorno de Belém.

As ações desenvolvidas durante o projeto viraram um artigo produzido pela professora A. e foi entregue ao curso de pós-graduação da UFPA, o qual ela cursava na época, servindo como critério para obtenção do grau de especialista. Ao final de nossa conversa, combinamos que iríamos elaborar uma atividade para propor à turma. A professora sugeriu algo que envolvesse a cultura e o espaço dos ribeirinhos, acordamos que eu iria enviar uma proposta ao seu e-mail para que ela fizesse sugestões.

2 Os alunos ribeirinhos

Os três alunos ribeirinhos que frequentavam as aulas na turma 601 encontravam-se em diferentes etapas de desenvolvimento de sua escolarização: a aluna AdP. (12 anos) tinha bom nível de leitura e escrita e não apresentava dificuldades para realizar as tarefas propostas em sala de aula; já a aluna DbM. (12 anos) era considerada mediana por demonstrar dificuldades relativas à leitura e à compreensão de textos, no entanto, a professora informou que durante a presença dos alunos bolsistas do PIBID, a aluna conseguiu evoluir e acompanhar as atividades desenvolvidas naquele período letivo; o aluno AIC (14 anos) era o que mais tinha dificuldades, já estava repetindo a etapa pelo terceiro ano consecutivo e, naquele momento, devido ao baixo desempenho na leitura e na produção escrita, já era forte candidato à retenção no 6º ano. A professora ressaltou: apesar de não apresentar dificuldades em copiar do quadro para o caderno, o AIC não consegue realizar as tarefas, e suas habilidades com a escrita e com a leitura resumem-se à escrita de palavras soltas, não conseguindo compor textos nem frases.

Diário de campo nº 2

Identificação: primeiro dia da pesquisa participativa na turma 601 da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa.
--

Data: 23 Jan. 2017

1 Primeiro dia de pesquisa participante (23/01/2017)

Às 7h20 de uma segunda-feira, dia 23 de janeiro de 2017, cheguei à Escola Mário Barbosa para o primeiro dia de coleta de campo. Fui recepcionada pelo porteiro e os seguranças da escola que abriram o portão, então pude estacionar o carro em uma grande área livre que servia de estacionamento aos funcionários, localizada em frente a um dos blocos que abrigava a secretaria, a sala dos professores, a coordenação pedagógica e a direção da escola.

Além dos seguranças e porteiros, ainda não havia mais ninguém na escola. Resolvi aguardar no interior do carro até a chegada de um funcionário da secretaria. Por volta das 7h30, chegaram os serventes, um funcionário da secretaria e, em seguida, uma professora que estacionou o carro bem ao meu lado. A professora dirigiu-se à sala dos professores, deixando a porta escancarada como que me convidando a entrar, depois descobri que ela havia deixado a porta aberta para abrandar o forte cheiro de mofo que empestava todo o ambiente.

Fui para a sala dos professores. Observei que esta tinha uma coluna localizada bem no centro, um erro de engenharia ou resquícios da construção original. Ela dividia o espaço em dois ambientes: de um lado, próximo à porta de acesso, havia uma grande mesa de madeira com dez cadeiras disposta no centro daquele espaço; aos fundos, um sofá de dois lugares; à direita, uma mesa com um computador; e ao lado dessa mesa, uma porta que dava acesso aos banheiros dos professores. No outro ambiente havia duas mesas menores com quatro cadeiras cada, as paredes estavam tomadas por armários de ferro com portas, local em que os professores guardavam seus pertences.

Ao entrar na sala, cumprimentei a professora que estava sentada em uma das mesas menores, próxima aos armários, ela parecia organizar seu material didático. Sentei-me em uma cadeira na grande mesa de madeira, mais próximo à porta, de maneira que do local onde estava sentada conseguia enxergar o portão de entrada

da escola, pois a porta mantivera-se escancarada. Fiquei acompanhando o fluxo das pessoas que chegavam para as aulas.

1.1 A turma 601

Permaneci na sala até as 7h40, quando a professora (AIS, licenciada em Letras, 36 anos, especialista, servidora da Secretaria de Educação há dez anos) que eu havia contatado chegou, e fomos imediatamente à sala onde estava a turma 601.

A professora já me informara por aplicativo que não iria poder permanecer durante a aula, pois tinha um compromisso. Combinamos que ela iria até a escola para me apresentar à turma e eu a substituiria naquele dia. Chegando na sala de aula que abrigava a turma 601, localizada na primeira sala do segundo bloco (este bem atrás do bloco que abriga a parte administrativa da escola), deparei-me com uma sala de aula muito pequena para a quantidade de estudantes que ali estavam. Não havia como circular na sala, pois as carteiras estavam pareadas, não existia mesa ou cadeira destinada ao professor, o que restava era uma carteira de estudante quebrada, que deveria ter sido desprezada pelos estudantes, local que acomodei meus pertences.

Com cerca de seis metros quadrados, a sala alojava 22 estudantes, e estava equipada com dois ventiladores de teto, uma central de ar que não funcionava e um quadro branco. Apresentei-me à turma, e a professora AIS informou que naquele dia eu iria substituí-la e, em seguida, passou orientações sobre a prova que começaria na semana posterior. Antes de se despedir, AIS pediu aos estudantes que entregassem os cartões postais que haviam produzido na aula anterior, sete alunos entregaram, e ela os deu a mim para que compusesse meu material de pesquisa.

Alguns minutos se passaram e o inspetor adentrou a sala carregando um computador interativo¹⁰⁵ e o instalou diante da fila central de carteiras voltando o projetor para a lousa.

¹⁰⁵ Equipamento enviado pelo MEC para escolas públicas. Ele tem acoplados o computador, o projetor e a lousa interativa.

1.2 Início do diálogo entre a pesquisadora e os estudantes

Por volta das 8h, iniciei o diálogo com os estudantes, novamente me apresentei e falei sobre minha pesquisa. Em seguida, perguntei se sabiam que Belém havia feito aniversário, freneticamente, responderam-me que havia feito 401 anos, no dia 12 de janeiro. Então, perguntei se sabiam qual o “marco” de origem da cidade de Belém, tive que explicar o que significava a expressão “marco”, assim que entenderam o sentido, responderam que havia sido a chegada dos portugueses. Então perguntei se quando os portugueses chegaram, já existiam pessoas morando na região, eles responderam que sim, que aqui moravam os índios. Concluímos que todos tínhamos ancestralidade indígena, mas que com a chegada de outros povos (portugueses e os escravos trazidos dos países africanos) tinha ocorrido uma mistura racial, a miscigenação.

1.3 Explorando a linguagem visual em fotografias

Num momento seguinte, perguntei se eles gostavam de “ler” fotografias. Um aluno respondeu que não gostava de ler, só de tirar *self*, postar e ver fotos nas redes sociais. Outros responderam que sim. Alguns disseram não para se distinguir das outras vozes, pois quando perguntei por que não gostavam, responderam que estavam brincando.

Passei a explicar que existiam fotografias de vários tipos, e cada tipo estava relacionado à atividade social do fotógrafo: as fotografias artísticas; os registros de eventos, de pessoas, lugares, fases da vida; e as fotografias para documentação jornalística. Pedi que observassem cada elemento presente nas fotografias, pois eram essas peculiaridades que a transformavam em uma obra de arte, em um registro profissional jornalístico ou em imagens de cunho pessoal.

Demos início às projeções das fotografias, com olhos atentos no material projetado, os estudantes iam esforçando-se para identificar o lugar onde tinha sido feito os registros fotográficos. Aproveitava para explorar os elementos que compunham cada cena registrada em fotografia. Chamava-os a atenção para as cores, a luz, a distinção dos planos dados pelo foco usado pelo fotógrafo. Minha intenção era demonstrar como, em cada registro, as técnicas usadas tinham objetivos e produziam efeitos de sentido.

Ao fim das projeções, os estudantes concluíram que as fotografias eram objetos artísticos, pois além do cunho memorialístico, as técnicas usadas pelo fotógrafo, no momento do registro de eventos do cotidiano dos paraenses, havia produzido objetos estéticos, que se diferenciavam em beleza, cor, foco, e dos registros fotográficos jornalísticos, por exemplo.

Sobre os elementos que compunham as cenas registradas nas fotografias, a cada foto que era projetada, os alunos respondiam em coro qual o lugar que havia sido feito o registro, eles conseguiram identificar quase todos os lugares, exceto uma fotografia em preto e branco que registrara a cidade Belém, a partir das ilhas localizadas na outra margem do rio Guamá. Teve quem cogitasse que a imagem era da cidade do Rio de Janeiro (mesmo sem nunca ter ido ao Rio de Janeiro).

Além da identificação do local e dos aspectos estéticos das fotografias, também buscou-se explorar os elementos que compunham as cenas do cotidiano da vida em Belém: a aparências das pessoas fotografadas, as atividades desempenhadas e os elementos típicos da cultura local registrados (as técnicas artesanais na produção de alimentos – da farinha, do tucupi, do açaí, da maniçoba etc.; a origem dos produtos que chegavam às feiras de Belém e a variedade de frutas ali comercializadas; por fim, explorou-se a diversidade de saberes sobre a floresta que coexistiam em nossa região.

Os estudantes responderam com propriedade às questões sobre cultura e trabalho, e quando comecei a projetar fotografias que retratavam o trabalho artesanal desenvolvido nas ilhas localizadas em frente à Belém, alguns alunos utilizaram termos específicos para as técnicas e os objetos usados no trabalho: tarrafa (rede de pesca), rasa (cesto de açaí), debulhar o açaí (separar o caroço de açaí) etc.

1.4 Polifonia das vozes na sala de aula

Um aluno, em tom de desdém, afirmou que os colegas que conheciam as técnicas e as variedades de frutos sabiam, porque moravam no meio do mato. Alguns estudantes responderam com ofensas. Fizemos uma pausa nas projeções das fotografias para tratar das peculiaridades do campo e da cidade. Falamos sobre a importância da multiplicidade de saberes e modos de vida. Dois estudantes que se sentiram ofendidos com o comentário, afirmaram que menosprezar quem mora nas ilhas de Belém era desrespeitoso, um ato de preconceito que não correspondia à realidade

dos fatos, pois as pessoas que ali moravam eram trabalhadoras, forneciam açaí e outras frutas que eram comercializadas nas feiras de Belém; elas alimentavam a população que morava na cidade e que não tinha espaço em casa para plantar.

Outro momento de polêmica ocorreu na projeção da fotografia de uma vendedora de ervas da feira do Ver-o-Peso. Um estudante gritou do fundo da sala: “– é uma macumbeira!” Seguiram-se gargalhadas e trocas de ofensas entre diferentes seguimentos religiosos. Outra pausa para tratar da relação que cada pessoa mantinha com seu sagrado, da importância em reconhecer e respeitar todas as religiões que coexistiam nos grupos nos quais estávamos inseridos. Todos concordaram que cada um tinha uma maneira de lidar com a sua crença, e que o mais importante era fazer o bem.

Voltamos à fotografia que teria causado a controvérsia, perguntei se eles conheciam aquela personagem, pois ela já havia aparecido na TV. Eles ficaram tentando lembrar o nome dela, então uma aluna disse que se tratava de uma “erveira” da feira do Ver-o-Peso, e passamos a falar da sabedoria dos mais velhos sobre os produtos encontrados na floresta. Dois estudantes lembraram dos avós, do conhecimento que eles mantinham e que isso ajudava as pessoas a se curarem de doenças. O estudante que havia chamado de macumbeira à personagem da fotografia, afirmou que sua avó conhecia muitas ervas e que era macumbeira, todos pararam, uma pausa de silêncio, interrompida pelas felicitações à sabedoria da avó e pela diversidade de religiões que ele conhecia.

1.5 Alan e seus saberes da floresta

Entre as imagens fotografadas havia registros da fauna e da flora amazônica, o Alan, um estudante com contundentes características físicas da descendência indígena, morador da comunidade do Aurá que habita as áreas de várzea do igarapé do Aurá, sabia as respostas. Este aluno era um jovem sempre muito calado e quieto, geralmente se sentava no extremo da sala de aula e, segundo a professora AIS, já era três vezes repetente do 6º ano. Alan respondeu a quase todos os questionamentos sobre a espécie das árvores, os tipos de frutos ou os animais registrados pelas câmeras do fotógrafo. As respostas dele foram sussurradas, como segredo, no ouvido de outro estudante: o macaco projetado era o macaco amarelo, a árvore que aparecia

grandiosa na floresta, era uma Samaumeira¹⁰⁶ etc. A partir de então, durante as projeções desta série de fotografias, Alan passou a ser consultado pelos colegas e tornou-se o centro das atenções de toda a sala de aula, todos tinham curiosidade em saber o que ele sabia.

Além do Alan, havia mais duas estudantes que frequentavam as aulas naquela turma, por sua vez, naquele dia, somente o Alan e a AdP (aluna com feições bem indígenas e que, segundo a professora AIS, era uma excelente aluna, a “mais interessada” e com melhor desempenho entre os estudantes que moravam nas várzeas) estavam presentes. A DbM, a terceira estudante da turma residente da ilha de Murutucu (localizada em frente à Belém, na margem do rio Guamá, ao sul da capital paraense), de descendência quilombola, também apresentava dificuldades na leitura e na produção escrita.

1.6 Considerações gerais sobre o primeiro dia na turma 601

Durante todo o tempo que estive em sala, os estudantes estiveram sempre muito agitados, empurrando-se e trombando um no outro. Pude presenciar xingamentos, ameaças e trocas de ofensas (os estudantes utilizavam, sem qualquer cuidado com a minha presença, expressões como “filho da puta”, safado, “puta”, “viado”, “bicha”, preto, pobre, “sapatão”, macumbeiro, retardado, vagabundo etc.). Inúmeras vezes interrompemos o que estávamos fazendo para eu chamar a atenção ou pedir que se sentassem de volta em seus lugares. Eles saíam do lugar para ir chutar, empurrar ou bater na cabeça de algum colega ou jogar-lhe papel. Em um determinado momento, parei e perguntei por que se violentavam tanto, e uma menina, sentada no fundo da sala, respondeu que estavam descontando as surras que levavam na rua e em casa. O comentário foi seguido de gargalhadas pelos outros alunos.

A aula durou cerca de 1h20, e apesar de todas as dificuldades, a manutenção do diálogo ocorreu entre ofensas e gargalhas intensas. Tive a oportunidade de conhecer um pouco dos conflitos sociais que constituem as aulas naquela escola. Vi

¹⁰⁶ Samaumeira ou Samaúma, *Ceiba Pentandra* (L.) Gaertn. Por sua exuberância é considerada a árvore mãe de todas as outras árvores e símbolo da várzea. Pode chegar até 50m de altura e 2m de diâmetro. Tem forte apelo econômico podendo ser aproveitada sua madeira, paina e as sementes, frutos e raízes para usos medicinais. (SANTO, 2002). Disponível em: <http://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/infoteca/handle/doc/402618>. Acesso em: 21 Jan. 2010.

a maneira como os estudantes, na faixa etária entre 12 e 13 anos de idade, reproduzem naquele espaço (pré)conceitos, crenças, experiências, saberes e, sobretudo, os discursos que circulam nas diversas esferas e que fazem parte da sua vida social. Estes tornam-se combustível para questionamentos e, sobretudo, para a reprodução das diversas vozes sociais em sala de aula.

A cada fotografia projetada, emergiam saberes, valores, práticas violentas (produto de estigmas reproduzidos pelos estudantes), havia um clima de naturalização da violência que saltava aos olhos. Parecia não haver qualquer distinção entre o espaço público e o privado, aquela esfera e a minha presença pareceu não ser um índice de adequação dos discursos e de comportamento, eu parecia inexistir.

2 Segundo dia de pesquisa de campo (25/01/2017)

2.1 Continuação das atividades com a turma 601

Logo cedo, recebi no aplicativo de mensagens do celular a informação de que a professora AIS não iria à escola, pois tinha um exame médico para fazer. No caminho, resolvi comprar alguns pirulitos e pipocas para distribuir entre os estudantes, a fim de obter a colaboração deles para o bom andamento das atividades que iria propor. Cheguei à escola às 8h20 e segui direto à diretoria, lá fui informada que a professora de inglês, dos dois primeiros tempos de aulas, não havia chegado e resolvi antecipar as atividades programadas.

No meio do caminho, encontrei alguns alunos andando pelos corredores e solicitei que fossem para a sala. Nesse dia, 27 estudantes estavam em sala de aula. Ao chegar na classe, informei que a professora de inglês não havia chegado, e que iríamos realizar algumas atividades juntos, avisei que tinha algumas surpresas e pedi que colaborassem. Orientei sobre a importância de responder com verdade às questões do questionário que estava entregando a eles, e o que não soubessem deixassem em branco, sem resposta.

2.2 Preenchimento da ficha de identificação

Após ter organizado a sala em dois grandes círculos, um dentro de outro, distribui as fichas azuis, com perguntas para cadastro de algumas informações pessoais, um estudante disse que não queria participar, então expliquei que era muito importante saber a sua opinião. Ele aceitou.

Entre as perguntas de cunho pessoal, a que os alunos tiveram mais dificuldade em responder foi o local do seu nascimento, pois não sabiam, então pedi que informassem a cidade. No espaço relativo ao endereço, os alunos moradores da várzea não sabiam como informar seu endereço, pois diferente dos outros que moravam na cidade, não havia um nome de rua ou um número em sua casa. Expliquei que o rio ou o igarapé onde moravam era a sua rua, tal qual a letra da música em ritmo de carimbó de Rui Paratinga Barata e Paulo André Barata: *Esse rio é minha rua*¹⁰⁷.

Na questão referente ao nível de escolaridade dos familiares, a grande maioria disse que não sabia dar esta informação, então orientei que marcassem outros ou deixassem em branco as perguntas que não soubessem a resposta.

Na questão sobre a ocupação de responsáveis, vários alunos tiveram dúvidas sobre o que tinham que responder. Três alunos pediram auxílio para responder as questões, pois: (1) não moravam com o pai, mas com o padrasto e perguntaram se poderiam colocar o trabalho dele; (2) uma menina informou que não sabia quem era a mãe, que morava com os avós aposentados e com o pai que não fazia nada o dia todo; (3) os alunos moradores da várzea informaram que não sabiam o que responder, mas que os pais apanhavam açaí ou pescavam e a mãe cuidava da casa, quanto às avós e aos avôs, todos eram aposentados.

Após recolher todas as fichas azuis, pedi que se sentassem, pois estavam demasiadamente agitados, andando pela sala, gritando e se xingando incessantemente. Este dia foi mais extenuante do que o anterior.

2.3 Produção escrita

Solicitei que se sentassem e expliquei que passaríamos a registrar as impressões sobre duas fotografias que haviam sido exploradas na aula anterior. Nesse momento, dois estudantes disseram que não queriam escrever, no que expliquei que não havia respostas erradas, pois interessava somente a impressão pessoal de cada aluno, em seguida concordaram em participar.

¹⁰⁷ “Esse rio é minha rua. Minha e tua, mururé. Piso no peito da lua. Deito no chão da maré. Pois é, pois é. Eu não sou de igarapé. Quem montou na cobra grande. Não se escancha em puraqué. Rio abaixo, rio acima. Minha sina cana é. Só de pensar na mardita. Me alembrei de Abaeté. Me arresponde boto preto. Quem te deu esse piché. Foi limo de maresia. Ou inhaca de mulher?” (Rui Paratinga Barata e André Barata. *Esse rio é minha rua*, 1978).

As dúvidas mais frequentes foram sobre a última questão, a qual exigia que criassem um diálogo entre dois personagens. Para respondê-la, os estudantes precisaram assumir além das vozes do pescador e do vendedor de açaí, um exercício de alteridade que os permitissem reconstituir aquelas personalidades sociais.

Concluimos as atividades às 9h40 e, na despedida, aproveitei para conversar sobre solidariedade, sobre causar dor e tristeza ao outro, sobre a necessidade de agir educadamente e não reproduzir a violência que veem na TV e nas ruas. Alguns alunos ouviram atentamente, outros ignoraram.

2.4 Adriano, um sujeito gentil

Após sair da sala de aula, dirigi-me à direção da escola a fim de conseguir autorização para fotografar a escola e obter os dados para compor os relatórios sobre seu espaço físico, o que me foi assentido sem qualquer restrição.

Na visita ao primeiro bloco de salas, um dos alunos da turma 601, o Adriano, aproximou-se e ofereceu-se para mostrar a escola. Inicialmente, fiquei surpresa com a gentileza e a disponibilidade do estudante, pois durante a aula, raramente aquele estudante esboçou qualquer opinião.

Adriano passou a, minuciosamente, detalhar a situação da escola, apresentou os espaços sem uso, que em sua opinião poderiam vir a comportar áreas de lazer para os alunos, e falou sobre a necessidade de manutenção da escola. Ele apontou problemas nas instalações elétricas, mostrou ninhos de cabas¹⁰⁸ nos corredores e nas salas de aula, indicou as salas e as turmas que estavam alocadas em cada espaço, mostrou onde estavam localizados os espaços pedagógicos, informou o nome das professoras responsáveis por cada espaço e o tipo de trabalho que ali desenvolviam.

Ao final do *tour*, nos despedimos com um abraço, e segui para a sala da coordenação pedagógica a fim de solicitar um exemplar do Livro Didático de Português usado pelos professores e alunos do 6º ano. A coordenadora pedagógica prontamente chamou o inspetor e pediu que me acompanhasse até uma sala em que os livros didáticos estavam empilhados.

A seleção dos livros levou tempo, mais de uma hora, pois eram montes de livros didáticos empilhados e, ao fim, retornei à coordenadora pedagógica para agradecer-

¹⁰⁸ Caba [do tupi]. Substantivo feminino. Bras. Amaz. Zool. Designação dada aos insetos himenópteros, vespídeos [v.marimondo(1)]. Dicionário Aurélio eletrônico.

lhe. Em seguida, segui para a USE (Unidade Seduc na Escola, setor localizado em algumas escolas que serve para a interlocução entre a Secretaria de Educação e as unidades de ensino de uma área de abrangência) em busca de informações sobre escolas que mantinham matrículas de estudantes residentes nas comunidades localizadas nas áreas de várzea de Belém, fui informada que, além da Escola Mário Barbosa, somente a Escola Virgílio Libonati, localizada a alguns metros dali, mantinha matrículas de estudantes com as especificidades que buscava.

2.5 Visita à escola Virgílio Libonati

Segui para a Escola Virgílio Libonati, localizada no terreno pertencente à Universidade Federal Rural (UFRA), ali conversei com a coordenadora pedagógica do turno da manhã que, além de me explicar todo o sistema de retenção do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, falou sobre a situação dos estudantes que habitam a região de várzea e que têm seus primeiros anos de formação escolar nas instituições localizadas em sua comunidade ou nas ilhas próximas.

A técnica afirmou que essa formação escolar deixa lacunas e os estudantes dali egressos chegam com muitas dificuldades, sobretudo em língua portuguesa, visto que não sabem ler e nem escrever. As consequências podem ser observadas no alto índice de retenção nas séries dos anos finais do ensino fundamental. Ela informou, ainda, que durante todo o tempo que trabalha com esse público nunca presenciou um estudante ribeirinho cursar o 9º ano. Eles acabam abandonando o ensino fundamental pelas inúmeras dificuldades que surgem ao longo de seu processo de formação escolar. A grande maioria casa-se ainda muito jovem e as responsabilidades familiares também se tornam motivo para o abandono da escola.

2.6 Conversa com barqueiro JaR: a saga dos estudantes “varzeiros”

Após sair da Escola Virgílio Libonati, segui até o cais onde os estudantes pegam o transporte para casa. Chegando lá, encontrei um senhor de meia idade que fazia o transporte dos alunos, ele apresentou-se como JaR. Apontou na direção norte do imenso rio, onde estão localizadas as comunidades nas quais os estudantes residem. Falou que a maioria dos estudantes mora em furos de rios e igarapés muito estreitos, e quando a maré está baixa a embarcação que faz o transporte dos

estudantes não consegue entrar, então eles seguem de canoa até um local e lá embarcam no barco-escola, para chegar até o porto da UFRA, “são aproximadamente 4 km de distância entre a boca do igarapé do Aurá, no rio Guamá, ao porto da UFRA, localizado na estrada da Várzea”, relatou JaR. Dalí, os estudantes caminham mais 600 metros na estrada da Várzea, via de chão batido, “na época de muitas chuvas se transforma em lamaçal e na estiagem das chuvas o sol castiga”, disse JaR. Ali os estudantes caminham até alcançar o asfalto onde fica o ponto do ônibus circular da UFRA que os leva até o portão de entrada, daquele ponto até a Escola Mário Barbosa, os estudantes caminham mais 300 metros, sob sol ou sob chuva.

JaR, o barqueiro, também contou que as crianças ribeirinhas iniciam os estudos nas escolas municipais localizadas nas próprias comunidades, e que diante de toda a dificuldade que os estudantes têm passado para chegar às escolas localizadas na região urbana de Belém, muitos abandonam. No ano letivo de 2016, o número de alunos caiu de 20, no início do período letivo, para oito, no final do ano, isso somente no barco de JaR. Ele também relatou que “muitos alunos juntam família e param de estudar, mas que ele tem percebido uma mudança de comportamento, pois diz que todos estão vendo que está difícil para quem tem estudo, imagine para quem não tem?!”.

Segundo informou JaR, os alunos tinham um ônibus que fazia o trajeto do cais do porto da UFRA até as escolas Virgílio Libonati e Mário Barbosa e, ao fim das aulas, os trazia de volta até o porto, mas que já fazia alguns meses que o governo do Estado suspendeu esse transporte, e que ele vê isso como um fato marcante para o crescimento da evasão escolar.

2.7 JaR narra o modo de vida das comunidades varzeiras de Belém

Sobre o modo de vida e o meio de sustento das populações que habitam as várzeas próximas à Belém, o barqueiro relatou que elas trabalham com o comércio do açaí e do cacau, e que a pesca é só para a subsistência. Essas populações vivem em terrenos alagados, na várzea, e não têm como plantar frutos e verduras, ou fazer a roça da mandioca para a produção da farinha.

São comunidades conhecidas como vivendo em “regime de marés”, pois dependem dos ciclos de enchentes e vazantes dos rios e igarapés para sobreviver. Vivem em áreas alagadas, as várzeas, ali não tem terra firme para a produção

agrícola, e sobrevivem exclusivamente do extrativismo de produtos florestais (coleta do açaí, do cacau, coleta e retirada do óleo da andiroba, conhecido como azeite de andiroba etc.), e do mariscado nos rios (marisqueiros), pois utilizam redes e o cacuri como instrumentos de pesca artesanal, não usam técnicas modernas, não possuem barcos de grande porte, não usam rede de arrasto, trata-se de um tipo de pesca de baixo impacto ambiental, somente para a garantia da subsistência dos grupos, o qual também é garantido pela caça de animais silvestre e pela criação de animais de pequeno porte (galinha, pato, porco etc.).

Diário de campo nº 3

Identificação: Ida à Secretaria Executiva Educação do Estado do Pará
Data: 03 Abr. 2017

1 Ida à Secretaria de Educação

A ida à Secretaria de Educação teve a finalidade de obter informações sobre políticas públicas educacionais, ações ou projetos voltados às populações ribeirinhas de Belém, e, ainda, conseguir os dados de estudantes que residem nas beiras dos rios e dos igarapés, matriculados nas escolas da zona urbana de Belém.

Ao chegar na SEDUC-PA, às 9h, dirigi-me ao terceiro andar do prédio principal, onde encontra-se a Secretaria Adjunta de Ensino e as diversas diretorias e coordenadorias dessa secretaria, entre elas a Coordenadoria de Educação das Águas e das Florestas – CECAF. Apesar do nome fazer referência à diversidade de populações tradicionais da Amazônia, essa coordenadoria tem atendido, exclusivamente, os jovens da zona rural, das áreas de terra firme, por meio do “Projovem Campo – Saberes da Terra”, um programa do governo federal em parceria com estados e municípios, que tem seu trabalho pautado na pedagogia da alternância (atividades desenvolvidas em parte na escola – o tempo escola – e outro na comunidade por meio de projetos).

O público-alvo do projeto são jovens e adultos, entre 18 e 29 anos de idade, residentes na zona rural. A prioridade de atendimento são àqueles que nunca passaram por um processo de escolarização e, ao final de dois anos, terão certificação do ensino fundamental e uma formação técnica voltada à agricultura familiar.

Na CECAF conversei com o LuM, técnico responsável pela legalização das escolas e que, também, presta assessoria aos municípios que aderiram ao “Projovem Campo – Saberes da Terra”. Ele informou que a SEDUC-PA aderiu ao projeto em 2014 (3ª edição), para uma demanda de mil alunos, distribuídos em dez municípios do Estado do Pará (Augusto Correa, Tracuateua, Santo Antônio do Tauá, São Miguel do Guamá, Dom Eliseu, Tailândia, Goianésia, Moju, Faro e Jacareacanga), municípios assessorados por sete técnicos da CECAF que se alternam em dois turnos, na SEDUC e nos municípios.

LuM lamentou a coordenadoria não ter atuação na área e com o público-alvo de nossa pesquisa, e quando o impeli sobre o porquê, ele justificou que, além desses alunos serem poucos, ainda não tinham visualizado demanda suficiente à população. Ele informou que ainda não há uma rede mantida pela SEDUC, no Estado do Pará, voltada à educação no campo, o que há são ações e projetos isolados e desordenados que atendem às demandas da zona rural.

Os professores que atuam no projeto, de acordo com LuM, passam por uma seleção e são contratados. Após a contratação, há um processo de formação feita pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), ambos colaboradores do projeto. Essa formação é multiplicada pelos técnicos da SEDUC à população dos municípios.

1.1 Não há demanda social das populações varzeiras à CECAF?

LuM falou sobre a invisibilidade das populações varzeiras, pois também acredita fazer parte do público que demanda ações para a CECAF. Quando questionado sobre a ausência da CECAF nas comunidades ribeirinhas no entorno de Belém, o técnico respondeu educadamente, mas levantado o tom de sua voz.

- (b) Nós que estamos de fora pensamos de um jeito, mas os atores pensam de outra forma. Olha, é o seguinte fenômeno que eu já percebi aqui próximo, em Santo Antônio do Tauá, tem determinadas comunidades que a gente acha que aquilo ali é campo, mas eles não querem se ver como campo, eles já querem se ver como urbano, aquela coisa toda. Então tem esse detalhe também. O sujeito tem que se enxergar como tal, pois em determinadas comunidades, aqui próximo no entorno, que a gente vê, ah é distante, então é campo; mas o *modus vivendi* deles já é um estilo bem urbano, eles não querem lidar com a terra, não querem lidar com aquilo, eles estão querendo lidar com outra coisa, então não caracteriza como educação do campo. Uma das coisas que caracteriza a educação do campo são os atores, os agentes, que é o objetivo principal de nosso trabalho, que se veem como tal, e reivindicam isso: “Nós somos campo e queremos essa metodologia, nós queremos isso”. Temos várias comunidades em que se vê isso, isso já é bem cristalino quando se faz essas visitas, então eles dizem: - nós somos do campo, não queremos sair do cmpo; mas tem gente que mora aqui próximo vira e já “não, não estou, sou um bairro de Ananindeua, eu sou bairro de tal”, enquanto na verdade estão em uma zona tida como sendo do campo. Então, talvez, tu poderias pontuar no teu trabalho alguma coisa dessa visão. Porque esse é um fator, porque às vezes a gente olha e diz, aí o político e porque o estado tá negligenciando uma população tanto; porque alguém como você faz um levantamento e divulga, olha são tantos mil alunos, mas quando você vai e olha lá, eles não se veem como tal.

LuM que já soma experiência com políticas públicas para o campo, fez questão de ressaltar as consequências de uma abordagem superficial das problemáticas que envolvem a educação do campo. Em resposta à indagação sobre a ausência de ações da CECAF nos arredores de Belém, ele justificou que o fato das comunidades varzeiras de Belém não se autodefinirem como campo (uma população que vive quase exclusivamente da pesca artesanal e do extrativismo mercantil de frutos e sementes), já é um empecilho para não se tornarem demanda da CECAF, isto é, a própria população ribeirinha, que se vê integrada à cidade, é a responsável pela ausência de políticas públicas para as demandas de sua especificidade.

1.2 Diretoria de Educação Infantil e Fundamental

A Diretoria de Educação Infantil e Fundamental (DEINF) está localizada alguns metros da sala da CECAF, da Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR) e da Coordenação de Ações Educacionais Complementares (CAEC), em todas essas instâncias obtive a mesma resposta: “– não há ações ou projetos voltados para as populações ribeirinhas do entorno e Belém.” Na CAEC fui orientada a procurar a 20ª Unidade Regional de Ensino (URE Região das Ilhas), onde me informaram que sua abrangência era nos municípios do Marajó.

Na esperança de conseguir informações sobre os alunos ribeirinhos matriculados nas escolas da zona urbana de Belém, segui à Coordenação de Matrícula (CADA) e lá protocolei uma solicitação para obter informações sobre matrículas de ribeirinhos nas escolas estaduais da zona urbana de Belém.

Com o intuito de dar celeridade ao processo, já que a solicitação sairia da CADA para a Coordenadoria de Recursos Tecnológicos e da Informação (CRTI), segui até lá e fui orientada pelo coordenador da área a abrir um chamado no Sistema de Atendimento do Suporte, o qual foi feito no mesmo dia.

A resposta por e-mail chegou no dia 25 Abr. 2017. Nos foi enviado uma tabela com levantamento de alunos que utilizam o transporte escolar na região da grande Belém. De acordo com os dados da Secretaria de Educação, 1.167 alunos usaram o transporte escolar em 2016, quando comparados com os dados informados pela gestora de uma unidade Seduc na Escola, constatou-se não corresponder com a realidade.

APÊNDICE G - *Locus* da investigação

1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, no bairro da Terra Firme

A pesquisa de campo teve início na Escola Mário Barbosa, localizada no bairro da Terra Firme (Montese). Este bairro é o segundo mais populoso do DAGUA, com 61.439 habitantes (IBGE-PNAD/2010), e faz fronteira com os bairros Curió-Utinga, Guamá, Universitário, Canudos e Marco.

Mapa 1 – Bairro da Terra Firme

Fonte: Prefeitura de Belém (PA). Disponível em: http://planodiretor.belem.pa.gov.br/?page_id=1591. Acesso em 23 Out. 2019.

A ocupação da área que deu origem ao bairro da Terra Firme teve início nas invasões, nos anos de 1950, de terras pertencentes ao governo federal destinadas à Universidade Rural da Amazônia (UFRA), à Universidade Federal do Pará (UFPA), à Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e ao Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG).

É uma área originariamente alagada pelo rio Tucunduba, onde foram sendo edificadas as casas de madeira sobre as palafitas. Ao longo dos anos, as várzeas e

os igarapés foram sendo aterrados, e as palafitas deram lugar às moradias de alvenaria, na sua maioria sem reboco nas paredes.

A maior parte da população que historicamente habita o bairro da Terra Firme não possui documentação de posse da terra e, de acordo com os relatórios da gestão da ex-governadora Ana Júlia Carepa (PT), entre 2007 e 2010, aproximadamente mil famílias foram beneficiadas com a Regularização Fundiária de Interesse Social (REFIS) e receberam o título de posse da terra onde sua moradia está edificada. O bairro é considerado zona vermelha, uma das regiões mais violentas de Belém, onde grupos de extermínio e o tráfico de drogas intensificaram-se na última década, aprisionando os moradores em suas casas ao impor regimes de horários, com toques de recolher e violentas chacinas, em sua maioria, de jovens de descendência afro-indígena.

No que consiste ao sistema de educação pública de ensino básico, a população do bairro da Terra Firme conta com 12 instituições de ensino, dentre as quais seis dispõem de vagas para matrículas nos anos finais do ensino fundamental e três com vagas para o ensino médio. A Escola Mário Barbosa, fundada em 1994, *lócus* de nossa investigação, é a segunda maior escola do bairro, dispondo de vagas para matrículas nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Localizada na avenida perimetral, avizinhada ao *campus* de pesquisa do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a escola também recebe os jovens que habitam as comunidades ribeirinhas que ocupam as margens do rio Guamá e dos igarapés próximos ao bairro da Terra Firme. Esses alunos deslocam-se à área urbana de Belém e desembarcam diariamente no porto localizado na várzea da UFRA, percorrendo mais de três quilômetros entre o porto da várzea da UFRA e o portão da Escola Mário Barbosa.

Nas entrevistas realizadas entre setembro e novembro de 2016, com barqueiros, estudantes e com técnicos educacionais sobre o trajeto que os estudantes percorriam entre a sua casa e a escola, foi relatado que havia mais de um ano que o governo do Estado tinha suspenso o transporte terrestre, mantendo somente os barcos-escola.

Essa situação agravava-se durante as paralizações na UFRA, pois os estudantes tinham que fazer todo o trajeto, cerca de 3,3 km, a pé, sendo que 1/3 desse caminho sobre piçarra que, na época de chuvas, transformava-se em lamaçal, e, nas

O Jurunas é um dos bairros mais antigos da cidade de Belém, e o segundo mais populoso do DAGUA, um prolongamento da Cidade Velha que cresceu paralelo ao rio Guamá. Sua origem remonta à construção do presídio de São José, à época criado para abrigar a ordem religiosa de Nossa Senhora da Piedade, em 1749.

Situado sobre terrenos alagadiços, as moradias foram sendo erguidas sobre palafitas, em braços de igarapés com foz no rio Guamá. A falta de planejamento e o crescimento populacional transformaram os igarapés em valas a céu aberto, sobre as quais os moradores do Jurunas transitam por meio de pontes de madeira ou troncos de árvores.

No Jurunas, como o bairro ficou conhecido pela população belenense, há uma tradição festiva de longas datas, são eventos anuais realizados por tradicionais agremiações carnavalescas, sociedades beneficentes, associações esportivas e de lazer, irmandades católicas e associações comunitárias, que promovem festas juninas, danças de bois e pássaros juninos, festas e procissões de santos católicos, rituais de mina, umbanda e pajelança¹⁰⁹.

Essa imagem festiva do bairro do Jurunas tem disputado espaço com a violência. O bairro, desde a segunda metade do século XX, período de intenso crescimento populacional e aumento dos índices de criminalidade e homicídios em suas ruas e passagens, ganhou fama como uma das mais violentas regiões da cidade.

No que diz respeito aos índices populacionais, o Jurunas abrigava uma população de 64.478 mil habitantes, em 2010, sendo considerado o segundo bairro em densidade demográfica do DAGUA, só perdendo ao vizinho bairro do Guamá.

A Escola Vereador Gonçalo Duarte está localizada em uma das vias mais movimentadas do bairro, a rua Engenheiro Fernando Guilhon, próximo ao complexo da Feira do Jurunas e da avenida Bernardo Sayão. Esta via é paralela ao rio Guamá onde encontram-se os portos de transbordo das mercadorias e de passageiros que chegam do interior e das ilhas próximas à capital, além das tradicionais instâncias e estabelecimentos que comercializam os produtos vindos das ilhas.

Pela proximidade com as margens do rio Guamá, a Escola Vereador Gonçalo Duarte tornou-se uma alternativa para os estudantes ribeirinhos que moram nas ilhas em frente à capital paraense. É uma escola considerada de médio porte, com vagas

¹⁰⁹ RODRIGUES, C.I. "Vem do bairro do Jurunas". In: SIMONIAN, L.T.L. (org.) Belém do Pará: história, cultura e sociedade. Belém: editora do NAEA, 2010. Pp. 255-283.

para os anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde, e, no turno da noite, destina vagas à Educação de Jovens e Adultos.

3 Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Azevedo Barbosa e o bairro da Condor

A Escola Monsenhor Azevedo Barbosa atende ao ensino fundamental e está localizada no bairro da Condor, em Belém do Pará, bairro que também integra o DAGUA. Até 2016, a escola era mantida em regime de convênio entre a secretaria estadual de educação e a paróquia de São Judas Tadeu, esta proprietária do terreno em que está situada a escola.

Mapa 3 – Bairro da Condor

Fonte: Prefeitura de Belém (PA). Disponível em: http://planodiretor.belem.pa.gov.br/?page_id=1591. Acesso em 23 Out. 2019.

O nome Condor faz alusão à companhia aérea alemã Condor Syndikat, em operação entre os anos 20 e 40 do século XX, que após ser nacionalizada passou a chamar Aviação Cruzeiro do Sul Ltda. O local onde atualmente está localizada a praça Princesa Isabel funcionou o terminal aeroviário de passageiros situado às margens do

rio Guamá¹¹⁰. Ao redor do terminal aeroviário Condor funcionavam pequenos bares que atendiam aos passageiros e à população da cidade, que se dirigia ao local para apreciar o trânsito das aeronaves.

Nos anos de 1940, o Bar da Condor, um dos bares mais tradicionais localizados próximos ao terminal aeroviário, ficou famoso pelos frequentadores de setores da elite e da classe média de Belém que iam assistir a orquestras, shows de grupos de jazz e apresentações de teatro de revista organizados pela Rádio Clube do Pará.

A partir dos anos 1950, a região em torno da praça Princesa Isabel e arredores passou a acomodar baiucas, bares, pensões e famosas casas de show e de prostituição¹¹¹. Após ter sido revitalizado, nos anos 1980, o Bar da Condor, então Palácio dos Bares, tornou-se uma casa de shows e ponto de encontro de músicos e intelectuais da cidade. Hoje, o local serve de palco para as festas de aparelhagem e, durante o dia, é estacionamento destinado aos turistas e à população da cidade que utilizam o terminal hidroviário da praça Princesa Isabel para atravessar às ilhas em frente de Belém, em busca de bares, restaurantes e diversão.

É na praça Princesa Isabel, ao lado do Palácio dos Bares, onde situava-se o terminal aeroviário Condor, que os estudantes ribeirinhos e os outros moradores das ilhas próximas de Belém desembarcam cotidianamente.

O bairro da Condor, com 42.758 mil habitantes, em 2010, também padece com as mazelas causadas pela precária infraestrutura urbana e o alto índice de violência que vem crescendo vertiginosamente desde o final do século XX e início do século XXI.

A Escola Monsenhor Azevedo tem seu prédio arrendado da Paróquia de São Judas Tadeu pelo Estado e, de acordo com as observações feitas durante a pesquisa de campo, as instalações encontravam-se em estado precário de conservação. Essa escola mantinha, em 2017, a maior concentração de matrículas de estudantes ribeirinhos, atendendo às comunidades residentes na porção sul da cidade de Belém, um total de 89 matrículas no ensino fundamental. A arquitetura da escola chama a atenção pela quantidade de grades que separam as salas de aula e os corredores,

¹¹⁰ LAREDO, S. Palácio dos Bares. Belém, PA: Larêdo editora, 2003.

¹¹¹ DIAS JUNIOR, J. E. S. Entre cabarés e gafeiras: um estudo das representações boemias na periferia de Belém do Pará, 1960-1980. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300473843_ARQUIVO_ENTRECABARESEGAFILEIRASARTIGO.pdf. Acesso em: 11 Jan. 2018.

assemelhando-se a instituições que executam medidas socioeducativas para menores infratores. Cenário nada afável para uma escola de ensino básico.

G.4 Organização da cidade de Belém em bairros e distritos administrativos

O município de Belém está dividido em 85 bairros, com um território de 50.582,30 ha, sendo a porção continental correspondente a 17.378,63 ha ou 34,36% da área total, e a porção insular composta por 39 ilhas, que correspondem a 33.203,67 ha ou 65,64%¹¹².

A partir da publicação da Lei nº 7.682, de 05 de jan. de 1994, passou-se a considerar a divisão político-administrativa de Belém em oito distritos administrativos: Distrito Administrativo Mosqueiro (DAMOS), Distrito Administrativo Outeiro (DAOUT), Distrito Administrativo Icoaraci (IDAICO), Distrito Administrativo Bengui (DABEN), Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), Distrito Administrativo Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo Belém (DABEL) e Distrito Administrativo Guamá (DAGUA).

¹¹² Levantamento realizado no site da prefeitura de Belém. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/paginas/brasao.php>. Acesso em: 13 Jan. 2020.

Mapa 4 – Distritos administrativos de Belém

Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA). Disponível em: http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2017/mapas/territorio/ter12_distritos_administrativos.png. Acesso em: 21 Jan. 2020

Mapa 5 – Bairros e ilhas do município de Belém

Fonte: Prefeitura de Belém. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/Mapas/1a_Mapa-Bairros.pdf Acesso em: 01 Jan. 2020.