

O DIÁLOGO ENTRE SABERES DOCENTES E A CULTURA ESCRITA COMO FATOR IMPORTANTE PARA A APROPRIAÇÃO DA CULTURA LOCAL

Bianca Santos Chisté¹

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2008, em duas escolas públicas, localizadas no perímetro urbano no município de Rolim de Moura – RO, com crianças e professoras atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Esta investigação envolveu a obtenção de dados descritivos, a análise dos elementos levantados de forma indutiva, dando importância essencial ao significado e à retratação à perspectiva das participantes sobre a temática abordada. Assim, este trabalho dedicou-se a investigar quais práticas culturais de escrita, promovidas pela escola, possibilitam a discussão e a apropriação, pelas crianças, dos saberes culturais produzidos na Amazônia Rondoniense. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas coletivas com as docentes e os alunos, escrita de carta e análise de materiais (livros, revistas, DVDs etc.) presentes no espaço escolar. A análise considera que a apropriação da cultura regional também é possibilitada e intermediada pelos eventos e práticas letradas e que a identidade assumida pelas professoras reflete na maneira de compreender a cultura local, bem como nas propostas de leitura e escrita desenvolvidas no contexto escolar. Algumas interlocuções provenientes de uma parcela dos resultados são relatadas neste artigo e nos permitem uma visão de como a cultura amazônica rondoniense tem sido abordada por meio das práticas letradas e evidenciam ainda a importância da articulação entre os saberes docentes e a cultura escrita para a apropriação da cultura amazônica.

Palavras-chave: Cultura escrita. Cultura amazônica. Saberes docentes.

ABSTRACT

This article presents parts of the results of a mastering research carried out in 2008 in two public schools in the urban area in the town of Rolim de Moura – RO with children and teachers that have been changing teaching and learning experiences in the 5th year of elementary school for nine years. This investigation involved obtaining descriptive data, analysis of the elements raised inductively, giving primary importance to the meaning and the retraction of the perspective of the participants on the theme. This work was developed to investigate which cultural practices of writing promoted by the school make possible for the children to discuss and to get the Rondoniense and the Amazon cultural knowledge. Collective interviews were held with the teachers and the students, the writing of letters and the examination of didactic materials presented in the school as books, magazines, DVDs, etc. to collect data. The analysis considers that the appropriation of the regional culture is

1. Professora da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Vilhena. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Dinter UNIR/UNESP de Rio Claro. E-mail: bia_chiste@yahoo.com.br

made possible and mediated by the events and by the practices of literacy and that the identity assumed by the teachers reflected in the way of understanding the local culture as well as the proposals for reading and writing developed in the school context. Some interlocutions generated by parts of the results are related here and they allow us to have a view of the way that the Rodoniense and Amazonian culture have been taken up through the literate practices and they still show the importance of the articulation between teaching knowledge and the written culture for the acquisition of the Amazonian Culture.

Keywords: Written culture. Amazonian culture. Knowledge teachers.

QUESTÕES PRIMEIRAS

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

Ao direcionar o olhar para dentro da escola, é possível constatar que o movimento social pela universalização do sistema educacional e consequentemente o ingresso na escola de crianças das camadas populares e de diferentes grupos sociais, tais como ribeirinhos, camponeses, indígenas, população de fronteira, seringueiros, quilombolas, dentre outros, bem como as questões de gênero, sexualidade, religião, colocam a instituição de ensino perante o desafio de pensar as singularidades de cada grupo e de cada sujeito e repensar sua forma de organização escolar. São crianças, jovens

e adultos, membros com conceitos, concepções, valores, crenças, idéias sobre o mundo e sobre a própria experiência de vida muito característica dos grupos sócio-culturais dos quais fazem parte. O acesso à educação como direito de todos configura-se como um espaço heterogêneo, que recebe múltiplas culturas e sujeitos de diferentes idades e classes sociais.

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

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

A cultura está em toda a parte, isto é fato. Não há como negar diante dos estudos antropológicos,

históricos, lingüísticos, etnográficos, semióticos, sociológicos produzidos ao longo dos anos que todos os povos, de diferentes lugares do mundo, têm cultura; isso é possível porque todos os grupos sociais dão sentidos às suas práticas. Então, educação também é cultura, principalmente por constituir e construir significados e valores formulados nas interações humanas, por conseguinte, a educação escolar está permeada de culturas.

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

Os modos como os alunos expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados. A linguagem tem papel de fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado grupo social (p. 100).

É por meio da linguagem que proclamamos a nossa maneira de ser e estar no mundo e construímos nossa identidade cultural. Assim, na realidade rondoniense, evidencia-se a riqueza da diversidade de línguas e de linguagem expressas pelos diferentes povos que constituem o cenário desse Estado. A escola é um dos ambientes em que as diferentes manifestações lingüísticas estão presentes, por isso, essa instituição está intimamente associada à construção de identidades (Lopes, 1999, p. 77). A utilização da cultura e da linguagem tem a ver com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma

como nós podemos representar a nós próprios’ (Hall, 2007, p. 109). Diante disso, cabe ressaltar o papel da escola na formação das identidades, sejam elas nacional, regional, local, étnica etc. e questionar: Como elas têm sido produzidas no ambiente escolar? Quais representações e sentidos são atribuídos em sua constituição?

É por meio da linguagem que nos identificamos no mundo e atribuímos significados, ela está presente em todas as situações da vida cotidiana, por isso é importante dotar os estudantes de conhecimentos, habilidades e de valores dos quais eles vão precisar, não apenas para articular suas próprias vozes, mas para entender tais vozes e encorajar os estudantes a transformarem-se em agentes sociais coletivos (McLaren, 2000, p. 28). Isso significa ajudar os estudantes a analisar os seus próprios significados culturais, suas interpretações de situações e suas representações de forma a esclarecer e intervir, nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados e anulados (McLaren, 2000, p. 43).

Portanto, as práticas sociais da cultura escrita representam um grande papel no processo da difusão cultural, pois possibilita ao sujeito a participação crítica nas práticas sociais que envolvem a linguagem falada e escrita, bem como as situações de diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutiva de nossa identidade cultural, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade. Pois, na perspectiva de Tfouni (2006), essas práticas contribuem na apropriação e construção da cultura e transformação de um povo.

Considerando a inserção do município de Rolim de Moura, na região Amazônica, e as práticas da cultura escrita como veículos de disseminação e apropriação dos modos culturais de uma dada formação social, apresentarei a partir dos dados obtidos na investigação realizada em 2008 algumas interlocuções provenientes de uma parcela dos resultados que nos permitem uma visão de como a cultura amazônica rondoniense tem sido abordada por meio das práticas letradas, evidenciando ainda a importância da articulação entre os saberes

docentes e a cultura escrita para a apropriação da cultura amazônica.

O QUE O CORPUS NOS REVELA

A discussão que se apresenta a seguir mostra alguns resultados da pesquisa realizada com professoras² da rede estadual de Rondônia, em um município da Zona da Mata. Com o objetivo de mantê-las no anonimato e seguir os princípios éticos que regulam o trabalho científico mudamos o nome das participantes. Para assinalar alguns aspectos alusivos à problemática da investigação, utilizaremos algumas afirmativas que serão debatidas.

Os dados da pesquisa apontam alguns aspectos que evidenciam práticas de leitura e escrita preocupadas em abordar e discutir os saberes culturais locais e regionais e também revelam algumas problemáticas desta questão. Em termos gerais, o trabalho desenvolvido no âmbito escolar aborda questões pertinentes à realidade amazônica, expressas nos materiais de literatura. Nos discursos produzidos durante as entrevistas as professoras revelaram que levam para o contexto escolar algumas lendas, contos e mitos da região Norte, como forma de aproximar as crianças dos saberes culturais amazônicos.

Renato: “[...] eu leio todos os dias para os alunos, e nas minhas leituras eu procuro levar livros que falam sobre contos, mitos e lendas. Às vezes eu levo também textos que falam sobre a história de Rondônia, da Amazônia mesmo. [...] Apesar da falta de material aqui tem uma riqueza cultural muito grande” (Escola Mapinguari).

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

Apesar de trabalharem com a mesma temática observa-se nos discursos acima a diferença na maneira de tratar o assunto. Enquanto na afirmação da professora Antonia da escola Jurupari a cultura regional parece ser vista como algo exótico e esporádico, a fala do professor Renato da escola Mapinguari evidencia a presença desses saberes com mais frequência nas práticas letradas no contexto escolar. No primeiro caso, o assunto é mais abordado no mês de agosto, na semana do folclore, ficando restrito a algumas lendas e mitos da região; no segundo, a fala entusiasmada e com mais elementos confirma o trabalho desenvolvido na escola Mapinguari.

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

Os sujeitos da pesquisa também apontaram em seus discursos a relação existente entre relação entre a cultura regional e as disciplinas ministradas por elas, como afirma a professora Mariana e a professora Vanessa, que atuam na área de geografia e matemática:

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

2 Utilizarei ao longo do texto a palavra professora (feminino) devido ao número maior de professoras mulheres envolvidas na pesquisa.

Vanessa: “eu sempre trabalho com a matemática, como eu vivia na roça, com meu pai, eu digo a eles assim, na época que meu pai chegou aqui tinha roça, e ele fazia plantação de abacaxi, então ele enchia carrinho de abacaxi e vendia, não tinha nem um produto químico, e o que ele vendia na época dava para comer a semana inteira. Então eu pergunto a eles: e hoje? A mesma terra onde a goiaba era nativa, aquelas goiabas mais lindas, enchia a bacia, e vinha com goiaba, com jaca, vendia e dava pra semana inteira, até chegar no sábado para retornamos com a mercadoria. Hoje eu digo a eles assim, a mesma terra, que nossos vizinhos, o pessoal da feira, se a terra não tiver adubada, não produz. Ai eu digo quanto por cento de adubo é usado. Então fica assim, uma comparação do que era antes que eu conheci, que vivi, para hoje. Na matemática eu procuro buscar no que passou pra hoje. Hoje a gente só come as coisas com produtos que faz mal a saúde, e caro, e antigamente não, até a boa vizinhança, ninguém matava um animal sem dividir com todo mundo, e hoje é tudo no dinheiro”.

O discurso oral dessas professoras revela articulação entre os saberes culturais regional com as demais áreas do conhecimento. Pode-se inferir também que as docentes trabalham com um conceito mais amplo de cultura como, modos de viver, de ser, de pensar e falar.

O fato de uma das professoras desse grupo ser formada em Geografia contribui para que as crianças, ao mesmo tempo, tenham um olhar amplo e contextualizado dos assuntos discutidos sobre a região Amazônia. A professora demonstrou apropriação e segurança quando abordou conhecimento sobre a região. Ou seja, ela conhece o conteúdo que se dispõe a ensinar. Da mesma forma, como vimos anteriormente, uma das professoras da escola Jurupari expõe o fato de os alunos não conhecerem os aspectos culturais da região as leva a não discutirem a temática em sala. Conhecer o objeto de ensino é um fator determinante na atuação de toda educadora. Diferente da professora formada em Geografia, que estudou sobre a temática na graduação, “[...] quando eu fiz graduação, eu vi muito sobre a Amazônia e sobre cultura [...]”. As demais professoras das duas escolas denunciaram o

fato de não terem tido acesso a esses saberes durante o curso de Pedagogia, como explicita a fala de uma delas: “[...] o professor de Metodologia do Ensino de História e Geografia, [...] tirou uma aula pra falar sobre Rondônia”. O ensino superior também aborda as questões culturais local e regional de maneira bem superficial, no qual o assunto é tratado como *souvenir*, quer dizer, com uma presença quantitativa pouco importante. A própria Universidade Federal de Rondônia, distancia-se, na prática, da realidade que a circunda.

Nesse sentido, as situações didáticas, as práticas comunicativas dentro do contexto educacional escolar contribuem, conforme destaca Santomé (2008), para que as culturas e/ou vozes de grupos sociais que não dispõem de estruturas importantes de poder sejam silenciadas, negadas e deformadas. No caso do contexto amazônico, isto ocorre com as culturas indígenas, caboclas, seringueiras, camponesas e ribeirinhas.

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

Renato: “[...] a Mariana mesmo costuma gravar algumas reportagens do Globo Repórter, a gente troca materiais, a Mariana já me arrumou materiais que fala sobre a questão cultural para eu trabalhar com eles.

A gente faz debate em sala sobre os conteúdos. A Mariana faz muito isso com eles”.

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

Constatei a influência dessas professoras na prática do professor. Como ele tem pouco tempo de atuação, e as duas tendo mais experiência profissional, acabaram tornando-se referência no trabalho dele. Isso se evidencia na prática de ler todos os dias para as crianças. A professora Vanessa utiliza-se dessa estratégia para incentivar e despertar o gosto pela leitura nos alunos. Quando perguntamos como ela adquiriu esse hábito, ela respondeu “que foi participando do Programa³ de Formação de Professores Alfabetizadores”. Por conseguinte, o professor Renato, que atua como professor de Língua Portuguesa, emprega o mesmo procedimento, segundo ele, aprendido com a professora. Outra proposta, caracterizada como sugestão da professora acima, também aprendida no mesmo curso de formação, é o uso de um diário, que cada dia é levado para registrar em casa os acontecimentos da vida escolar. Esses foram alguns exemplos que pude retirar das entrevistas realizadas.

Além do tempo de atuação na educação e de trabalho juntos, o tempo de trabalho na mesma instituição e com a mesma série possibilitou as professoras Mariana e Vanessa conhecerem a comunidade escolar a identificarem suas características, o perfil de seus alunos e seu contexto cultural. Observei na forma como falavam de suas experiências pessoais e profissionais um envolvimento e comprometimento com o exercício docente e com seus discentes. Há nesse caso um vínculo estabelecido tanto com as pessoas que formam essa comunidade, quanto com o lugar em que atuam profissionalmente.

Diferente da realidade acima mencionada, o discurso oral das professoras da escola Jurupari em nenhum momento demonstrou um trabalho

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

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

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

Carla: “[...] músicas [...]”.

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

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

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

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

Os dois grupos de professoras propõem as mesmas situações didáticas, *leituras, discussões de textos, músicas, debates, seminários, pesquisas, produções escrita*, porém ressaltam que, as crianças

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

da escola Jurupari não se lembraram de nenhuma situação de ensino organizada por suas professoras. Por outro lado, as crianças da escola Mapinguari foram enfáticas em enumerar tanto os assuntos culturais discutidos *por e com* suas professoras quanto às propostas didáticas vivenciadas. Essas propostas são algumas das práticas de letramento vivenciadas em sala de aula. A leitura por si só não é suficiente para formar sujeitos letrados, situados culturalmente, enraizados na cultura regional e local, transformadores do contexto onde estão inseridos, como destaca Amaral (2001). Não basta ler literalmente um texto, não é suficiente repetir o que a/o professora/o expõe, é necessário ler a realidade, o espaço, o mundo, argumentar, se posicionar, questionar as diversas situações que o contexto social impõe. Práticas letradas nessa perspectiva requerem uma compreensão ativa e crítica da significação da linguagem escrita e/ou da linguagem falada. Nesse sentido McLaren e Giroux afirmam que:

Como uma prática humana social e culturalmente organizada, a linguagem nunca age por conta própria, mas sempre em conjunção com os leitores, suas localizações sociais, suas histórias e suas necessidades e seus desejos subjetivos. Apenas quando formos capazes de nomear nossas experiências – dando voz a nosso próprio mundo e afirmando-nos como agentes sociais ativos com vontade e propósito – poderemos começar a transformar o sentido daquelas experiências por meio do exame crítico de suposições sobre as quais tais experiências são construídas (McLaren; Giroux, 2000, p. 35).

Observei nas falas e ao observar o contexto na escola Jurupari, o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a leitura, embora de forma mais geral, menos engajada no cotidiano das crianças. Um exemplo disso é o trabalho desenvolvido na sala de leitura. Neste contexto, os alunos participam de projetos de leitura desenvolvidos pelas professoras das séries iniciais do ensino fundamental em parceria com a professora atuante da sala de leitura. Esses projetos configuram-se de diversas formas. Durante o desenvolvimento dos mesmos, são abordados autores brasileiros, gêneros textuais (contos, lendas,

poesias etc.), temas mais amplos, mais genéricos e menos contextualizados na realidade local. As atividades mais recorrentes nesse espaço referem-se à leitura das obras ao qual o projeto estiver relacionado, a dramatizações, a recitais, a discussão sobre o tema discutido, entre outras situações.

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

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa evidenciou a importância da articulação entre os saberes docentes e a cultura escrita para a apropriação da cultura Amazônica, principalmente em localizações em que, aparentemente, ela esteja pouco presente. Ao assumirmos o papel de educadoras, esses saberes constituem-se de concepções e conceitos que construímos ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional. A forma de compreendermos o mundo, a sociedade, a educação e a cultura refletem diretamente em nossas ações em sala de aula pela prática pedagógica.

Quando nossa maneira de concebemos o mundo não está clara para nós mesmas, a cultura amazônica, objeto deste trabalho, pode ser tratada esporadicamente e de forma trivial. Outro motivo que leva a essa postura parece ser o desconhecimento de aspectos mais amplos e profundos da cultura regional, o que evidenciou, em alguns momentos, práticas comuns no universo escolar desta região. Desconhecendo as características culturais do local onde estão inseridas, optaram por tratar o tema superficialmente e reforçarem valores e

conhecimentos de suas culturas de origem. Para o contexto amazônico rondoniense esse procedimento contribui somente para silenciar, cada vez mais, os saberes culturais produzidos pelo homem e pela mulher que representam a cultura amazônica. Esta falta de inserção consciente na realidade local conduz o grupo de professoras a não reconhecerem as características dessa realidade nos materiais encontrados na escola, levando-as à expectativa de que os elementos culturais deveriam estar prévios e claramente descritos nos livros.

Outro importante fator é a inserção dos saberes culturais locais nas práticas letradas realizadas no contexto escolar. Em geral, as respostas das professoras apontaram situações muito vivenciadas em sala de aula, como por exemplo, debates, seminários, leitura de texto pelos alunos, produções escritas etc. No entanto, nem sempre, essas e outras propostas contribuem para a construção de um olhar culturalmente orientado. Para tanto, é preciso pensar em quais práticas de letramento colocam o sujeito numa perspectiva crítica; quais práticas produzem cidadãos socialmente conscientes e engajados nos problemas locais e como as práticas de leitura, escrita e oralidade podem ser direcionadas para a formação desses sujeitos, e quais práticas possibilitam conhecer a comunidade, os discentes e suas características culturais.

Assim, a análise dos dados como um todo demonstrou que um trabalho centrado na coletividade contribui para que interpretações sejam questionadas, dúvidas compartilhadas, transgressões sejam feitas, enfrentamentos aconteçam, interrogações e conflitos ocorram, limites sejam rompidos, barreiras derrubadas e olhares desnudados. São necessárias todas essas ações e tantas outras para que a pretensão

de uma pureza cultural seja desafiada e modificada, dando lugar à compreensão das convivências entre diversas culturas, no caso em questão, a cultura amazônica e as culturas dos migrantes.

Recebido em: dezembro de 2010

Aceito em: fevereiro de 2011

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C. W. do. *Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização*. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Katedi: Arte Escrita, 2001, p. 75-98.
- ARAÚJO, S. M. S. *Cultura e educação: uma reflexão com base em Raymond Williams*, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GOULART, C. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 95-112
- HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LOPES, J. M. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. *Revista Metamorfoses*. Publicação da Cátedra Jorge de Sena. Lisboa/Rio: Ed. Cosmos/UFRJ, n. 2, p. 157-68, 1999.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- _____.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 25-50.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 159-177.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.