

# CONTEXTO RIBEIRO<sup>1</sup> E O “ENSINO” DO PORTUGUÊS

*Ivânia dos Santos Neves\**  
*José Maria Damasceno Ferreira\*\**  
*Carla Soares Pereira\*\*\**

## RESUMO

O presente trabalho procura discutir a relação ente contexto, identidade e ensino da língua portuguesa em região ribeira amazônica, buscando enfatizar uma postura pedagógica que leve em consideração, principalmente, o educando e o seu meio social, ao dar maior visibilidade à identidade cultural daquela região, a partir de uma perspectiva interacionista. Para isso, percebe-se a necessária ruptura com o rótulo escolar de disciplina para o estabelecimento de uma consciência do papel social da língua. Percebeu-se ainda que essas novas práticas pedagógicas podem gerar conflitos entre uma série de interesses que advêm sobretudo da classe dominante e a desejada transformação do ensino. Os percursos estabelecidos nesse estudo têm como fundamento a Teoria Dialógica da Comunicação, de Paulo Freire, o qual parte do princípio de que a comunicação transforma os seres humanos em sujeitos de suas ações; e as teorias dos Estudos Culturais, as quais identificam o ser humano como um ser em constante mobilidade.

**Palavras-chave:** Contexto. Ensino. Língua Portuguesa. Identidade. Ribeiro.

## ABSTRACT

This present work seeks to relate context, identity and “education” of the Portuguese language in the Amazon riverside region, looking for a pedagogical approach that takes into account, mainly, the student and the social environment, to give greater expression to the cultural identity of that society, in an interactionist posture. For this, it is necessary to break the school label of discipline and establish an awareness of the social role of the language; however, a new teaching should cause the clash between a number of interests that come mainly from the dominant class and the transformation of education. The routes established in this study are founded on the Dialogic Communication Theory of Paulo Freire, which assumes that communication transforms men into subjects of their actions; and the theories of Cultural Studies, which identify the man as being in constant mobility.

**Keywords:** Context. Teaching. Portuguese language. Identity. Riverside population.

---

<sup>1</sup> Categoria utilizada como identificação das sociedades que habitam as margens de rios e igarapés da Amazônia, conforme desconstrução da categoria “ribeirinho”, realizada na dissertação “ENTRE O RIO E A PONTE: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense”, FERREIRA, José Maria Damasceno; mestrado em Comunicação, Linguagem e Cultura – Universidade da Amazônia – UNAMA, 2012.

\* Doutora em Linguística, pela Unicamp; Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA); ivanian@uol.com.br.

\*\* Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura, pela Universidade da Amazônia; Professor do I Comando da Aeronáutica em Belém-PA (I COMAR/ETRB); zema\_damasceno@hotmail.com.

\*\*\* Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura, pela Universidade da Amazônia; Professora do I Comando da Aeronáutica em Belém-PA (I COMAR/ETRB); carlas21@hotmail.com.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho discute sobre a relação da realidade cultural de crianças com o ensino/aprendizagem da língua materna em escola de região ribeira na Amazônia, a partir da análise das condições oferecidas para que o aluno aprenda a usar a língua em distintos contextos de interação, já que por intermédio das aulas de português, as escolas, baseadas em projetos educacionais “urbanocêntricos” (PACHECO, 2010), objetivam ampliar a consciência linguística da pessoa em formação, possibilitando uma comunicação mais abrangente. Soares (2009, p. 231) apresenta essa ideia quando afirma que

O ensino fundamental tem, como finalidade, a formação básica do cidadão brasileiro: a orientação de crianças e jovens para que se apropriem dos conhecimentos e habilidades necessários para sua participação efetiva e competente na vida social e cultural do país.

Entre os componentes curriculares que perseguem essa formação básica do cidadão brasileiro, destaca-se a importância da língua portuguesa, instrumento fundamental não só para a aprendizagem dos demais componentes curriculares, mas também, e sobretudo, para a plena integração do indivíduo nas práticas sociais, culturais, profissionais.

Assim, no componente curricular *língua portuguesa*, deve buscar-se, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, a construção progressiva e contínua da competência linguística dos alunos: o desenvolvimento de habilidades de uso da língua – oral e escrita – e de conhecimentos que fundamentem e enriqueçam essa competência.

Estes objetivos, em relação ao ensino-aprendizagem da língua às crianças em espaços ribeiros na Amazônia, só serão possíveis se houver atenção e respeito à realidade sociocultural vivida naquele contexto; para isso, o modo de vida urbano, que implica uso de variantes linguísticas diversas das do ribeiro, deve ser apresentado aos educandos como *mais uma* e não como a única possibilidade. Diante dessa realidade, é mister que o ensino da língua materna possibilite uma aprendizagem qualitativa, com ênfase na inteligibilidade do contexto político, econômico, social, afetivo daquele que deve ser olhado também como sujeito do processo educativo, o aluno, e não como um mero coadjuvante.

Então, para o desenvolvimento de um trabalho eficaz no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, urge desmistificar-se o português do rótulo de disciplina, pois ele deve ser visto por docentes e discentes como o seu principal instrumento de produção de sentido; logo, o processo ensino/aprendizagem do português não pode se resumir à memorização de nomenclaturas, tampouco a conhecimentos de normas de uso padrão da língua, impostas por um discurso normalmente emanado de uma minoria que dita regras de “boa comunicação”.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação, o ensino de língua portuguesa deve partir do uso, isto é, das práticas de realização linguística cotidianas, passar por uma reflexão acerca desse uso e para ele retornar, o que completa um ciclo.

Nesse contexto, é necessário apresentar às crianças ribeiras a força advinda da língua, mas sem choque cultural, com o objetivo de que esse aprofundamento em seu conhecimento permita-lhes usar seu idioma de maneira adequada a cada situação. Dessa maneira, esses sujeitos, constituintes de uma cultura “popular”, estarão mais preparados para assumirem uma postura cidadã que valorize a justiça, a igualdade e o trabalho como mecanismos de mudanças, sempre respeitando as especificidades de cada realidade social, mesmo que uma parte da sociedade as repute negativas. O sentido de “popular”, aqui abordado em relação à realidade dos amazônidas habitantes das margens dos rios, está em consonância com o que diz Hall (2003, p. 239-240), em sua conceituação do termo:

A cultura popular é todas essas coisas que “o povo” faz ou fez. Esta se aproxima de uma definição “antropológica” do termo: a cultura, os valores, os costumes e mentalidades [*folkways*] do “povo”. Aquilo que define seu “modo característico de vida”.

## **SOBRE A IDENTIDADE RIBEIRINHA**

Cada época se distingue de outras pelo que produz em termos culturais, e suas práticas no cotidiano levam à (trans)formação de valores. Isso é um ciclo que permeia a realidade humana e contribui para a formação das identidades culturais; tal ciclo deve ser levado em consideração para pensar-se coerentemente nos “entrelugares” que emergem de embates entre os diferentes. Na atualidade, a aproximação e o afastamento de diferentes, na busca de limites e legitimação, parecem constituir uma macrorrealidade. Vejamos o que diz Bhabha (2003, p. 19) acerca desse assunto:

O “além” não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Dentro de uma macrorrealidade cultural, existem, no Brasil, muitas microrrealidades que se encontram enraizadas em culturas “populares” locais, mas que são persuadidas a se enquadrar em um modelo padrão, o que fere seu “letramento identitário” e não permite que o indivíduo reflita sobre sua condição pessoal e social relacionada ao meio em que vive. Destarte, o poder de uma minoria “letrada” tenta impor uma identidade nacional, sem levar em conta a cultura local e as várias identidades que dela resultam, conforme a discussão proposta por Cucho (2002, p. 176):

[...] a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas.

Nessa realidade de oposições, podemos notar o constante encontro entre novo e velho, momento em que se insere a ideia de moderno, que legitima novos conceitos e hierarquiza culturas. Nessa conduta se dá o processo de relação de distanciamento ou aproximação com os espaços

urbanos mais desenvolvidos economicamente. Esse é o contexto atual da sociedade amazônica, cujos valores são alterados em nome da modernidade, como confirmam as palavras a seguir, de Pereira (2010, p. 187), que analisa textos literários dos paraenses Paes Loureiro e Benedito Monteiro:

A modernização não só marginaliza o homem amazônico (o canoeiro), mas o aliena, ou seja, faz com que perca sua identidade (tornando-o estranho a si), e também confronta-o com um tempo (o tempo da modernidade), que nega sua contemporaneidade, já que ele não se reconhece e não é reconhecido pelo “mitonovo” da modernidade. Novo (moderno) é o mito que esmaga o homem: o *fundamentalismo* do novo é o paradigma da modernidade (grifo do autor).

É possível que o povo ribeiro receba a alcunha de ribeirinho, primeiro, pela relação recorrente que se faz dessas pessoas com o espaço em que habitam e, posteriormente, por sua destreza com as águas de rios, com os furos e igarapés, o que lhes permite navegar por essas aquovias com intimidade e domínio sobre o território onde vivem. Podemos defini-lo ainda como portador, condutor e vivificador de uma memória discursiva que imbrica mitos, lendas e saberes que permeiam águas e florestas. Então, esse povo tem uma “identidade social” (CUCHE, 2002), e esta se subscreve numa atmosfera que comporta o acessível e o inacessível, na intercomunicação com rios e matas, como diz Cucho (2002, p. 176-177):

A questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social, da qual ela é um dos componentes. [...] A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente.

Mas a identidade social não diz respeito unicamente aos indivíduos. Todo grupo é dotado de uma identidade que corresponde a sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social. A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão.

Nessa consciência de inclusão e exclusão, observam-se as ações da mídia a serviço do Estado, pois essa, quando focaliza o contexto bucólico no qual se insere o ribeiro amazônico, ora espetaculariza a vida dessa sociedade à margem de rios e florestas, ora passa a ideia de que esse povo leva uma vida de profunda miséria e penúria. Nesses casos não se leva em consideração o que aquela sociedade pensa de sua própria vida, quais são suas predileções, se ela realmente quer ou simplesmente aceita o “urbanocentrismo”, já que o Estado não lhe oferece outra política que valorize sua condição autóctone, como diz Pacheco (2010): “[...]um modo de vida urbanocêntrico, europeu, disciplinador e pretensamente modernizante[...]”. É nesse momento que se vê estabelecido o paradigma de que a felicidade está nas conquistas materiais vivenciadas nos ambientes urbanos. Isso é discutido nos estudos de Cucho (2002, p. 188):

Com a edificação dos Estados-Nações modernos, a identidade tornou-se um assunto de Estado. O Estado torna-se o gerente da identidade para a qual ele instaura regulamentos e controles. A lógica do modelo do Estado-Nação o leva a ser cada vez mais rígido em matéria de identidade. O Estado moderno tende à mono identificação, seja por reconhecer apenas uma identidade cultural para definir a identidade nacional [...] A ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais.

Por isso há uma tendência de apagamento das identidades locais, inclusive aquelas ribeiras, já que o Estado tenta massificar o discurso da homogeneização cultural.

## ÀS MARGENS DO RIO: ESCOLA RONALDO PASSARINHO

Realizou-se uma pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ronaldo Passarinho, situada na margem direita do rio Acará, em confluência com a Alça Viária, que liga Belém a municípios do Sudeste e Sul do Pará. Ela faz parte de um universo de 194 escolas administradas pelo município de Acará, distante 162 km da capital, Belém. Está identificada na categoria de “Escolas de Campo”, já que a Secretaria de Educação desse município, seguindo a mesma classificação feita pelo Ministério da Educação, não utiliza a categoria de “escolas ribeirinhas”.

Essa pesquisa ocorreu no período de fevereiro a junho de 2011, em turma multissérie de vinte alunos de quarto e quinto anos, com o intuito de observar as aulas de língua portuguesa, ocasião em que se entrevistaram os pais e aplicaram-se questionários à professora e aos alunos com perguntas abertas.

Como resultado, constatou-se que os pais acham que os filhos devem aprender ler e escrever. Por parte de alguns pais dessa sociedade ribeira, não há muita perspectiva de futuro por meio da aquisição do conhecimento no ambiente escolar. Nas entrevistas realizadas com eles, quando perguntados sobre as conquistas por intermédio da escola, alguns resumiam seu ideal, de modo isolado, no enunciado: “quero que meu filho seja alguém na vida”. Ao serem solicitados a esclarecer sobre que alguém seria esse, dois pais falaram: “ser um doutor” e uma mãe falou, rindo: “Ah, professor, como o senhor”. A maioria dos pais entrevistados, sete para ser exato, resumiu sua resposta a enunciados do tipo: “ser pessoa de bem”, “ser uma pessoa honesta”, “ser honesto e trabalhador”; o que demonstra preocupação com a formação moral.

A escola é deslocada do meio urbano, está no intermédio do rio e da cidade, por isso, nesse caso, é possível que as cobranças da comunidade em relação ao governo não sejam tão incisivas, já que a comunidade atendida por essa escola é carente de seus direitos básicos, em que a qualidade dos serviços públicos é mínima. Diante dessa realidade, é necessário que o educador, nessas localidades, encontre métodos mais eficientes para a preparação das crianças e dos jovens para o uso prático do conhecimento. Vejamos como se posiciona o educador Paulo Freire (1994, p. 79) acerca dessa questão:

Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. [...] Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem.

[...]

A linguagem que usamos para falar disto ou daquilo e a forma como testemunhamos se acham, porém, atravessadas pelas condições sociais, culturais e históricas

do contexto onde falamos e testemunhamos. Vale dizer, estão condicionados pela cultura de classe, pela concretude daqueles com quem e a quem falamos e testemunhamos.

As palavras de Freire corroboraram a ideia de conduzirmos os alunos à convicção de que a comunicação deve ser adequada à situação e ao meio, respeitando sempre sua formação discursiva. Lembremos aqui que, por conta da ausência tecnológica em instituições educacionais em área rural, o fosso das diferenças em relação às escolas das cidades tende a ser maior.

É fato notório que a realidade da prática educativa desafia todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Isso nos leva a crer em que, no íntimo de cada educador, exista um desejo de realizar o trabalho pedagógico de modo proveitoso, observando o desenvolvimento dos “pupilos”. Porém, para essa realização, o primeiro passo é buscar reconhecer as identidades que prevalecem e as que atravessam o meio de vivência do aprendiz e, assim, exigir do poder público uma política educacional significativa ao meio, para que os objetivos educacionais não surtam resultados inversos e os ensinamentos façam sentido na prática social da criança.

É necessário que as práticas de sala de aula valorizem os saberes produzidos pelos alunos e suas comunidades. São os ditos saberes sujeitados, aqui entendidos com Foucault (2005, p. 12) como:

Toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.

A socialização é importante no processo educacional, mas, se não houver sensibilidade com a realidade vivida nas regiões ribeiras, continuaremos permitindo que os padrões da educação “urbanocêntrica” suplantem-na, inferiorizando os valores tradicionais dos educandos ribeiros amazônidas.

## **O “ENSINO” DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Essa observação do contexto educacional ribeiro também envolve o ensino da língua materna, em que o professor, a serviço da unidade linguística nacional (inexistente na prática), torna-se um transmissor de regras, na tentativa de inculcar no educando normas de padronização da linguagem que o distanciam de sua realidade linguística, de seu meio sociocultural, o qual aloca os subsídios de sua formação discursiva. E isso, numa sociedade de “fala caboca” (ASSIS, 2002), pode provocar um choque, um sentido de “estrangeirismo” em relação aos seus costumes. Nessa perspectiva, deve-se buscar a valorização do reconhecimento da (auto)identidade, que, consoante às ideias de Ferraz (2007, p. 114), citando Giddens, é construída linguisticamente, visto que “a primeira matriz de identidade social do sujeito” é a língua.

Segundo os ensinamentos de Paulo Freire (1994), uma escola só tem sentido para a criança se fora de seus muros o mundo escolar tiver significado (para fazer valer esse sentido, deve-se abraçar

o processo interacionista), pensamento que fomenta as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) para a educação básica.

O modelo tradicional de ensino da língua, ainda muito praticado – definir a fala por um conjunto de regras ditadas pela gramática normativa –, pode levar o educando a uma postura dicotômica: adotar a língua padrão como único meio respeitado de comunicação e marginalizar/menosprezar a outra (aquela usada na comunicação com o meio em que habita), proveniente de sua formação discursiva original; ou valorizar a segunda em detrimento da primeira, que fica tachada como o “português difícil”.

A realidade é que esse problema se agrava quando ocorre em locais distantes de centros urbanos, como muitas comunidades localizadas à margem de rios na Amazônia, para as quais a imposição da língua padrão – como dito anteriormente – pode até representar um “choque” diante do processo comunicativo que se estabelece nas interações cotidianas na comunidade, pois o nível formal da língua adentra esse meio social de maneira adestradora, conforme observação das aulas de língua portuguesa na escola ribeira do Acará, condicionando a criança a uma disciplina linguística que ela não percebe presente no seu contexto de interação social. Ferraz (2007, p.121) explica a proveniência desse enfoque:

O fato é que herdamos a ideia da “cultura da escrita” como fonte única de estudos linguísticos relevantes, ou seja, qualquer desvio desse ponto torna difícil a aceitação de um enfoque linguístico. Essa forma de pensar a língua provém, em parte, do formalismo gramatical que sempre buscou explicação rigorosa e explícita da estrutura de uma língua seguindo convenção (conceito e operações permitidas para utilização desse conceito).

Nesse sentido é compreensível que professores de língua materna e alunos enfrentem problemas em relação ao ensino e à aprendizagem, dentro do espaço escolar, porque o docente precisa conhecer e reconhecer o espaço de produção linguística do educando para que o trabalho de formação na elaboração da linguagem tenha sentido e possibilite uma ampla formação às crianças, o que implica domínio de habilidades leitoras, de escrita e capacidade de reflexão sobre a língua em uso, isto é, um leitor/escrevente que conheça o código e sua estrutura e, sobretudo, que saiba utilizá-lo com competência em seu contexto social.

Tal princípio enfatiza o dever da escola de formar pessoas conscientes de sua responsabilidade, que sejam produtoras e fomentadoras de novas ideias, que sejam leitoras de sua realidade, prova disso está numa situação vivenciada por um dos pesquisadores quando estava em campo, na comunidade ribeira do Acará: pediu para que as crianças *narrassem uma história* da comunidade; elas não souberam, ficaram caladas, mas, ao explicar mais detalhadamente o que queria, o pesquisador recebeu a resposta de uma das crianças: “Ah, tio, o senhor quer que a gente conte um causo!”, e todas quiseram participar. Nesse contexto, Antunes (2007, p. 55-56) afirma que

Naturalmente, se falamos para estabelecer relações entre nós e o mundo, nada mais evidente que precisemos conhecer esse mundo do qual falamos ou pelo menos, imaginar um outro, com base no que já conhecemos. Quer dizer, a linguagem tem como objeto

de significação as coisas que compõem a realidade, seja ela a realidade experimentada externamente, seja a outra sentida internamente, desejada, imaginada, projetada, simulada. Não importa: falamos das coisas que têm qualquer tipo de existência.

As ações pedagógicas são construídas ao redor de questões e de interesses das classes de prestígio social, as quais muitas vezes se mostram apáticas às necessidades da maior parte da sociedade. Esse comportamento implica uma dificuldade da liberdade de construir um campo educacional que aponte para a formação da compreensão crítica do mundo contemporâneo, o que resultaria em reexame de desenhos curriculares e do fazer pedagógico vigentes no espaço escolar. A partir daí, o sujeito do processo educativo ganha um entendimento em sua complexidade, conforme o que diz Ferreiro (1996, p. 17):

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa recomendam que o ensino de língua materna abranja o trabalho com variados tipos e gêneros textuais, sejam estes orais ou escritos. Esse eixo metodológico justifica-se pela necessidade de o educando desenvolver habilidades de interação comunicativa que compreendam a leitura e escrita proficientes em diferentes contextos de enunciação.

Diante do exposto e por breve observação feita a partir de conversas informais com professoras de escolas ribeiras, em regiões dos municípios paraenses de Barcarena e do Acará, localidades que vivem realidades educacionais análogas, percebe-se que nessas escolas as aulas de língua portuguesa, tal qual na escola ribeira Ronaldo Passarinho, são de caráter tradicional e conteudista, em que se dá ênfase ao ensino da normatização da língua (ensino de gramática normativa), disciplinando o aluno a escrever e falar dentro de um padrão linguístico rígido.

Se, por um lado, a teoria aponta caminhos para um trabalho pedagógico inovador em relação ao ensino de língua, por outro, é necessário romper, na prática, com a postura de um ensino “adestrador” da linguagem, inclusive nas escolas ribeiras paraenses, nas quais tal postura é mais um desafio a ser vencido – ao lado da falta de infraestrutura, de formação acadêmica adequada dos docentes, da especificidade das turmas multisseriadas, do parco incentivo financeiro ao educador, dentre inúmeros outros.

A criança, antes de entrar na escola, já faz uma leitura de mundo; dessa forma, ela não vai à escola aprender a ler, no sentido lato; mas sim a ler por intermédio de um código escrito (sinais gráficos: letras e números), pois os teorizadores da linguagem afirmam que saber decodificar não significa saber ler, possuir letramento ou estabelecer comunicação eficaz nas diversas situações interacionais. Nesse sentido, o trabalho da escola em relação à linguagem deve ir além do ensino da decodificação: o educando deve aprender a aprofundar sua leitura do mundo-texto, deve conhecer as estratégias de ler o implícito, o não dito e os meandros do silêncio, por exemplo. Sobre esse assunto, Ferreiro (1996, p. 17 - 18) exemplifica que



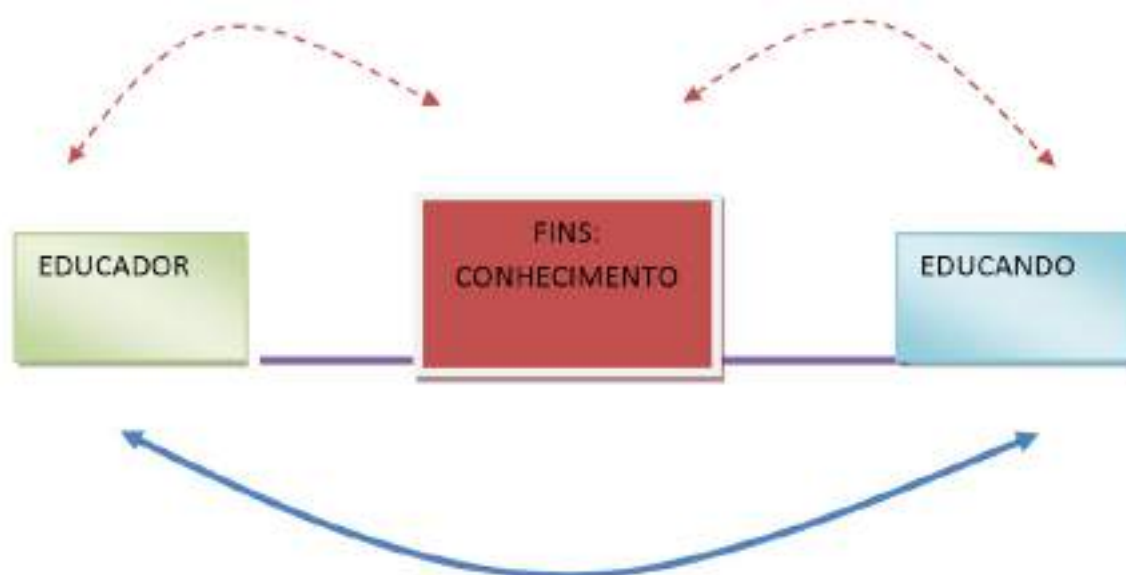
Uma criança pode conhecer o nome (ou o valor sonoro convencional) das letras, e não compreender exhaustivamente o sistema de escrita. Inversamente, outras crianças realizam avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema, sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares.

Ao entrar para a escola, as crianças já dominam um vocabulário razoável e demonstram uma acentuada percepção do mundo que as rodeia, conhecem uma gramática natural, internalizada, que lhes permite, por conta de uma postura paradigmática verbal, dizer “fazido” e “fazeu”, por exemplo; porém, essa escola, a serviço de uma postura padronizada, cerceia essa liberdade expressiva e criativa da criança, de acordo com Yunes e Pondé (1988, p. 63), que explicam:

A variedade linguística e o registro infantil são, em breve, submetidos ao padrão cultural cujo *referendum* é dado pela gramática tradicional: a época da criatividade, paradoxalmente, acaba. Aprendendo a ler a criança entra na era da língua escrita, controlada com maior rigor, e vai perdendo a oralidade personalizada e a criatividade diversificada.

O educador, ao introduzir a escrita (tipo de letramento) para crianças, deve manter o equilíbrio entre a oralidade adquirida no seu meio de convivência (sua formação discursiva) e a experiência da escrita que será percebida como linguagem nova, controlada por padrões pré-estabelecidos, já que essa adota normas fechadas em si mesmas.

Muitas ideias aqui apresentadas baseiam-se nos pensamentos do educador Paulo Freire, defendidos em sua Teoria Dialógica da Comunicação; por isso, como membros dessa categoria de educadores, acreditamos que uma educação de qualidade só é possível por meio do diálogo constante e incessante entre as partes envolvidas, isto é, educador e educando constituem uma relação bilateral, mas que convergem para o mesmo fim: o conhecimento. A figura abaixo representa essa tríade e constitui uma leitura da teoria freiriana:



**Figura 1:** Representação de aspectos da Teoria Dialógica da Comunicação  
Fonte: Elaboração dos autores.

A Figura 1 aponta para um processo dialógico estabelecido pela relação educador-educando, em que se busca a concretização de um objetivo único: o conhecimento, o qual só pode ser atingido mediante esforço mútuo, de cooperação entre os sujeitos, que se colocam em diferentes posições, contudo em condição de igualdade; dessa forma, Paulo Freire pensou um modelo pedagógico baseado na comunicação democrática, em que a prática da liberdade é a maior expressão da educação. Para isso, segundo Sampaio (2010), que fez uma leitura de Freire, os interlocutores precisam estar em constante diálogo em torno das situações concretas, o que resultará em transformação social, por meio do “retorno crítico da ação”. Para Freire, citado por Sampaio (2010), a comunicação é o elo transformador de homens em sujeitos, a “linguagem-pensamento” deriva da reflexão e da ação e comprova a efetivação do conhecimento.

O discurso de Paulo Freire, infelizmente, é pouco percebido na prática formativa da linguagem, já que não é raro vermos as ações pedagógicas das comunidades educativas se reduzirem à implantação de decisões pensadas fora e acima delas, perdendo sua capacidade gestora de educação. Isso causa uma série de implicações em todos os campos; por conseguinte, a linguagem, base da comunicação, começa a sofrer certa inibição na produção, pois a criança perde o prazer pelo conhecimento – num processo em que o descobrir não é lúdico – quando tal conhecimento não está atrelado à sua vivência; dessa maneira, o que é oferecido pela escola pode tornar-se vazio de sentido para os sujeitos em formação.

Imagina-se como pode soar “estrangeiro” para um estudante e habitante de região ribeira amazônica, por exemplo, constituir sua oralidade ouvindo os pais dizerem: “Nós qué qui tu venha/vem aqui” e a escola impor-lhe: “Nós queremos que tu venhas aqui”, sem espaço de reflexão para outras possibilidades que a língua oferece. Por isso é necessário que a escola mostre-se autônoma para construir um processo dialógico em que o “gramaticocentrismo” dê espaço à memória discursiva; assim, o saber acadêmico e o das comunidades tradicionais serão os grandes premiados.

A formação escolar da criança deve respeitar a diversidade cultural e, por extensão, a linguística, para estabelecer meios de compreensão do mundo que a cerca. Entendemos que a escola não deva mais se preocupar apenas com os padrões normativos, muito menos esquecer que a língua é dinâmica e viva, já que é constituída pelo próprio falante, mas sim encontrar um ponto de equilíbrio entre ensinar o saber instituído, de prestígio social, e aquele que corresponde às práticas culturais dos grupos socialmente excluídos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Almejamos um ensino de português, hoje, que dê espaço e igual importância à leitura, produção de textos e análise linguística, bem como os aborde sob uma mesma perspectiva – a linguagem como instrumento de comunicação, de ação e de interação social. Nesse sentido, alteram-se o enfoque, o método de abordagem e as estratégias do ensino na área de linguagem, para produzir uma aprendizagem que faça sentido para os usuários da língua; desse modo, o trabalho com língua portuguesa deve voltar-se para a leitura e produção de textos de fato e reflexão acerca dos fenômenos da língua. Para isso, o estudo não pode ser estanque, unilateral, descontextualizado ou estritamente normativo, ele deve ser, ao contrário, fundamentado no trabalho com os gêneros textuais, numa perspectiva textual e discursiva.

É importante que a criança ribeira amazônica também seja contemplada nesse modelo de ensino que privilegia as suas especificidades culturais e mantenha contato com a diversidade linguística e temática nos textos, destacando a ampliação da formação discursiva desse sujeito. Os professores devem ter o cuidado para não formar uma pessoa discriminadora do seu próprio meio, já que conhecer os meandros da linguagem deve significar para o falante uma possibilidade de movência social sem anular sua identidade social ou cultural.

Nesse caso é imprescindível a compreensão dos educadores de que um usuário da língua deve comunicar-se eficazmente em qualquer situação de interação comunicativa, seja ela verbal, não verbal, com diferentes graus de formalidade ou informalidade, de forma que ele possa produzir e compreender enunciados. A principal questão a ser pensada não é o que ensinar, mas como fazê-lo, diante de todos os desafios da realidade do educando ribeiro. Portanto, esta deve ser nossa preocupação constante: dar às crianças a possibilidade de lançar mão das mais diversas formas de interação comunicativa, sem extraí-las, excluí-las de seu meio sociocultural, sem esvaziá-las de sentido.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ASSIS, Rosa. **A fala caboca em Passagem dos Inocentes**. Belém: UNAMA, 2002.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais. Brasília/MEC/SEF, 1997.
- CUCHE, Dênys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC, 2002.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998 - versão eletrônica). In: NICOLA, José de. **Português: Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2005.
- FERRAZ, Janaína de A., VIEIRA, Josenias A., BOU MAROUN, Cristiane R.G., ROCHA. Harrison da. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERREIRO, Emília. Tradução Horácio Gonzales. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PACHECO, Agenor Sarraf. A morte dos Habitares Míticos. In: **O Liberal**. Belém, Caderno Atualidades, 12 mar. 2010.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Do literário ao identitário: espaço e tempo nas representações da Amazônia ribeirinha. In: LOPES, Luiz Paulo de Moita; BASTOS, Líliliana Cabral (orgs.). **Para além da identidade, fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010 (p. 181-202).

SAMPAIO, Cenira Almeida. In: **O campo comunicacional**: aspectos teóricos e epistemológicos. Mestrado em Comunicação, linguagens e cultura, na Universidade da Amazônia. Belém: UNAMA, 2010.

SOARES, Magda. **Português** – uma proposta para o letramento (6º ano). São Paulo: Moderna, 2009.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.