2.

CURRÍCULO, CULTURA E LITERATURA

Como já afirmado, a análise da prática pedagógica e das matrizes curriculares do ensino fundamental em literatura amazônica será fundamentada e focada a partir dos estudos sobre currículo, cultura e literatura, bem como o processo pelo qual esses três elementos são compreendidos e trabalhados pelos professores/as da educação escolar.

A seguir, apresento de forma mais sistematizada o referencial teórico que tomei como base para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

O presente capítulo – que corresponde ao referencial teórico da pesquisa – está organizado em cinco partes. A primeira busca refletir sobre as relações entre a instituição escolar, privilegiando os estudos sobre currículo e cultura. A segunda parte apresenta uma reflexão sobre currículo e multiculturalismo, considerando os desafios que a temática da diversidade cultural traz para a escola hoje. A terceira parte deste capítulo analisa o ensino de literatura no cotidiano escolar. A quarta parte apresenta uma abordagem sobre o universo literário amazônica, focalizando de maneira mais precisa o tema desta pesquisa. Por fim, a quinta e última parte apresenta uma análise sobre a literatura de expressão amazônica e as matrizes curriculares do ensino fundamental do município de Belém.

Estes são os pontos que compõem o primeiro capítulo da tese e que pretendem funcionar como uma “lente” ou “filtro” que direcionou o foco para a análise dos dados empíricos – documentos e prática pedagógica – apresentados e comentados nos capítulos subsequentes.

2.1.

ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas no modo de conceber o processo de aprendizagem e seus conteúdos. Essas práticas, mais do

que os métodos em si têm efeito direto nos processos que regem as diferentes habilidades dos educandos, em seus aspectos sócio-culturais. Estes aspectos, segundo Silva (2006, p.14), “são relevantes para os currículos uma vez que as visões tradicionais sobre currículo, cultura e sociedade estão assentadas numa concepção estática e essencializada de cultura”. Para Silva (2006), o currículo expressa as mudanças que a sociedade e os seres humanos sofrem no transcurso de suas histórias.

Neste sentido, a cultura, a linguagem e o universo escolar, entre outros elementos, são partes integrantes e funcionais do currículo e agem como base para o ensino e a interpretação conceitual de mundo. Silva (2006, p.15) reitera, ainda, que:

o trabalho incerto e indeterminado da linguagem e da cultura, o processo aberto e vulnerável da criação simbólica, tende a ser fixado, imobilizado e paralisado. A prática humana de significação fica reduzida ao registro e a transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais.

Portanto, a prática escolar não pode ser resultado de uma cultura contida, estática e essencializada. O espaço crítico do currículo, segundo o autor em questão, não pode ficar reduzido a padrões pré-estabelecidos e que não levam em consideração a dinâmica dos movimentos e das necessidades humanas. Por isso, a atitude disseminante e produtiva do significado de cultura precisa de mobilidade para que possa operar no ambiente escolar de forma democrática.

A concepção estática e essencializada de cultura no espaço escolar é própria de uma epistemologia, supostamente, neutra sobre o conhecimento, chamada por Silva (2006, p.14-17) de “realista”. Para Silva (2006), a epistemologia realista é uma das características mais marcantes das correntes tradicionais que estudam currículo e dos próprios currículos em uso nas instituições escolares.

Silva (2006) afirma que, na “epistemologia realista”, o conhecimento é visto, simplesmente, como o reflexo de uma realidade aparente. Seria esta, para o autor, uma visão analógica do conhecimento. Ou seja, algo é o que você vê e pensa que é. A partir destas afirmações, penso que para entender as práticas curriculares é preciso ir além da visão imediatista dos fatos. É necessário entender as relações culturais sob uma perspectiva mais diversificada, respeitando as diferenças e mostrando, por meio das práticas pedagógicas, as múltiplas possibilidades de compreensão do mundo, dos ambientes culturais e da sociedade como um todo.

Observar a relação entre currículo, cultura e prática docente, para Silva (2006, p.14-17), mostra-se por meio da forma como esses três elementos se integram e por meio da concepção que o educando tem de mundo. Esta relação servirá de base para o processo de formação da reflexão cognitiva e interpretativa dos elementos sócio-culturais que o rodeiam.

Forquin (1993, p.12) discute as tensões existentes no binômio escola e cultura, que se situam em bases sociais e se manifestam quando se tem em mente a função da transmissão cultural da educação, dentro daquilo que o universo sócio-cultural representa para o educando. Ou seja, as relações humanas são materializadas por meio da fala, escrita, história e relações culturais atuais e ancestrais.

Escola, cultura e sociedade, para Forquin (1993, p.12-16), quando interligadas, favorecem o desenvolvimento lúdico do aprendiz. Isso se dá a partir do momento em que a visão interpretativa do estudante é considerada em sala de aula pelo professor, por meio de textos e imagens que se relacionem com o mundo no qual o educando nasceu, foi criado e do qual se tornou parte integrante.

As relações – estabelecidas entre os elementos que formam o universo cultural do educando e os elementos que constituem o universo literário que será ensinado na escola – devem ser entendidas pelo professor como um todo indissociável, segundo a concepção de Forquin (1993). Nesta perspectiva, a sociedade é a base da construção na qual o currículo escolar se apóia como forma de expressão e comunicação para o ensino de literatura.

No ensino fundamental, o educando entra em contato com as várias modalidades de texto, dentre elas o texto escrito. Este início de contato pode ser precedido por textos ilustrados, pelas narrativas orais e dramatizações. Estes diferentes discursos apresentam formas variadas de estruturação relacionadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras e interpretativas da criança. Lajolo (2008) afirma que o contato do estudante com o livro é um processo mágico e o universo que se espalha em sua mente com as emoções da leitura é eletrizante. No entanto, a autora também defende que o estudante não decodificador dos signos gráficos pode ter através das narrativas orais o contato com a literatura (LAJOLO, 2006).

Estas fases de leitura do texto oral e escrito pela criança, para Lajolo (2006), devem ser consideradas pelo professor como gradativas. O ensino da literatura

regional pode estar contido em todas estas fases, desde o momento em que o professor conta histórias referentes ao mundo lendário e mítico da região até o momento em que utiliza a leitura de textos.

A relação do ser humano com a cultura, segundo Forquin (1993), sempre foi dinâmica. Uma espécie de certidão de nascimento de sua identidade pessoal, desde os mais remotos tempos. Segundo o autor, o que se tem em mente como representação gráfica para toda essa identificação é o que o ser humano carrega em sua memória ancestral. Aquilo que somos é o reflexo internalizado dos quocientes históricos, artísticos, literários e lingüísticos, ou seja, identificamos nosso referencial de conhecimentos a partir de nossa vida e da vida das gerações passadas.

Candau (2005) também analisa o processo dinâmico das culturas no transcurso dos tempos, afirmando que as mesmas apresentam processos internos que propiciam as suas singularidades, ou seja, a maneira como estas culturas mantêm-se como diferentes apesar da inter-relação com outras manifestações.

É importante analisar que todas as culturas são dinâmicas e vão se recriando no transcurso dos tempos, por isso possuem processos internos que lhes permitem manter-se como singulares (diferentes), estabelecendo dentro da sua ordem natural dos movimentos humanos, inter-relações com outras culturas. Por isso dever-se-ia sob o ponto de vista educacional trabalhar a diversidade cultural a partir de duas tendências: a primeira que parte de uma proposta global que vai se adaptando na prática às diferenças sociais e uma segunda que inverte esse movimento e reconhece a diferença como base para qualquer trabalho educativo (CANDAU, 2005, p.13).

O aspecto dinâmico das culturas, segundo Candau (2005), tem como base às tendências que estão relacionadas com os movimentos humanos. Ou seja, somos aquilo que formamos e compreendemos em relação com outros grupos humanos. E todas as culturas sofrem, de um modo ou de outro, modificações ao longo do tempo. Falas, hábitos, costumes, etnias, entre outros elementos, representam a decodificação de signos culturais. Nesta perspectiva, o universo escolar seria um prolongamento do processo dinâmico das culturas. A implementação de estudos que visem à valorização do universo cultural e regional do educando nos conteúdos curriculares permite um reconhecimento social mais amplo desse dinamismo cultural.

A relação do educando com a leitura demanda um olhar mais atento por parte do professor sobre os currículos escolares. Esta relação tem como base os problemas resultantes do binômio ensino-aprendizagem, do não reconhecimento

do universo sócio-cultural e de técnicas didático-pedagógicas que não têm conseguido minimizar, a contento, as dificuldades de leitura e interpretação enfrentadas por professores e educandos.

A partir das considerações de Forquin (1993) e de Candau (2005), pode-se defender que, no momento em que a criança trava contato com as primeiras leituras, precisariam ser valorizados e compreendidos os conceitos, signos e percepções de sua realidade e também de realidades outras que não as suas, mas que fazem parte do elenco de elementos culturais mais amplos da humanidade, às vezes, chamado de universal. Caberia às matrizes curriculares também estarem atentas a estas tensões, ou seja, entre as particularidades de uma cultura e o socialmente valorizado como universal.

Acrescente-se a estas tensões o fato de que currículo, cultura e prática pedagógica, segundo Moreira (2008, p.26), não existem de forma unitária, homogênea e neutra, pois se ancoram nas visões e nos modos com que cada educador conduz sua prática diária e como a utiliza e compreende enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Portanto, as práticas seriam os reflexos diretos a serem considerados na formação do educando. Currículo, cultura e educação estariam, então, envolvidos em políticas de ordem sócio-cultural, o que significa, segundo Forquin (1993), serem campos de produção ativa de cultura, tornando-se assim territórios contestados (SILVA, 2006, p.23-26).

Moreira (2008) afirma também que o currículo necessita contemplar as principais questões de ordem sócio-econômica. Contudo, os programas curriculares não precisam ser reflexos diretos dos problemas sociais, mas um elo reflexivo que pense possibilidades de melhora. O currículo como expressão cultural não deveria ignorar as temáticas políticas e econômicas.

Não obstante, a política curricular apresenta peculiaridades que, de acordo com sua aplicação, fomenta expectativas em relação aos resultados que se deseja alcançar. Moreira (2008) considera que além das políticas educacionais gestoras, deve-se ter um traçado paralelo à implantação de matrizes curriculares por meio de um sério investimento na infra-estrutura dos estabelecimentos de ensino, na formação continuada dos professores e nas estratégias que visem a melhoria das condições de trabalho e ensino para professores e educandos.

Em sua abordagem, Moreira (2008, p.29) reforça que os conteúdos curriculares, assim como os programas das disciplinas que os organizam,

apresentam várias características das “pedagogias invisíveis” as quais refletem o processo de formação escolar, não somente como práticas conteudistas, mas também como formação geral. Independente das variadas características dos conteúdos não se pode esquecer que o modelo curricular escolhido reflete conjuntos apropriados de idéias, com características que perpassam as esferas sociais, políticas, econômicas e culturais e que não podem ser esquecidas pelas escolas.

Por isso, Moreira (2008) afirma que os conceitos de classificação e enquadramento desses aspectos são vistos como centrais pelas teorias do currículo e são importantes no momento em que se tenha em mente a diferenciação de conteúdos a serem utilizados nos estabelecimentos escolares. Para Moreira (2008), os conteúdos estão separados por limites fortes que os contornam. Limites que são tradutores de uma realidade social, na qual a escola se encontra inserida. Os aspectos culturais irão exercer considerável influência na caracterização das peculiaridades sociais e, portanto, serão importantes na compreensão sócio-cultural dos indivíduos.

Silva (2005), por sua vez, considera que a escola encontra-se atrelada a uma política cultural e o currículo deve representá-la. Como já afirmado, o currículo não caracteriza somente um conjunto neutro de conteúdos. O currículo faz parte de uma tradição seletiva, seus contornos são os resultados dos movimentos sócio-culturais e seus significados devem ser observados nos sistemas de organização escolar.

Segundo Silva (2005), a escola necessita se reorganizar para constituir uma prática diferente da organização das turmas apenas por faixa etária. Assim, dever-se-ia perceber a vantagem dos grupos heterogêneos no cotidiano escolar e estimular melhores formas para se trabalhar com grupos heterogêneos.

A partir das considerações dos autores aqui considerados, pode-se argumentar que o currículo não pode apenas possuir um conteúdo tecnicista e racional do processo educativo, mas representar as necessidades humanas de maneira mais ampla. No Brasil, o enfoque racionalista e meramente técnico tem sido contestado pelos principais teóricos do campo do currículo e da prática pedagógica, tais como Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e Vera Maria Candau. Para estes pesquisadores, as perspectivas dominantes, quando concentradas em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixam de

levar em consideração o caráter histórico, cultural, ético e político das relações humanas e sociais, reiterando que este processo se deu mais amiúde no caso do currículo escolar.

Esses pontos destacados são focos de atenção a serem considerados como desafios para educadores e autoridades gestoras que planejam ações educativas que se queiram mais justas, igualitárias e democráticas. O processo de ensino-aprendizagem deve ser entendido de forma sistêmica, funcionando como ponto de apoio para o desenvolvimento de teorias críticas sobre currículo. Um dos principais desafios para educadores e atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem é a relação entre conhecimentos, linguagens e códigos que orientam, informam e dão sentido e significado à ação humana individual e coletiva.

A visão centrada em um planejamento de ensino que funcione como estratégia de política cultural, para Candau (1997), leva em conta a significação da pedagogia como uma prática cultural; a produção crítica de ações pedagógicas alternativas que capacitem o professor a planejar e a desenvolver currículos alternativos; a valorização de debates coletivos; bem como a divulgação dessas práticas curriculares para que possam servir de incentivo a outras e assim fortalecer o processo de construção e reconstrução de idéias.

Candau (1997) afirma que a necessidade de valorização dos interesses morais e das capacidades cognitivas dos educandos precisa ser uma constante no cotidiano escolar, de forma a nortear as práticas pedagógicas. Essas práticas devem ser conduzidas por manifestações espontâneas e subsidiadas por um planejamento que atenda às necessidades dos grupos sociais. Para isso, a autora aponta critérios como: incorporação dos saberes populares como conteúdos curriculares; enfoque nos conhecimentos por meio de múltiplas perspectivas culturais; condições que possibilitem a produção de uma contra-hegemonia política das culturas; valorização das vozes, desejos, sonhos e experiências de professores e educandos.

Esta perspectiva tenta trabalhar os conteúdos curriculares sob a ótica da pluralidade e das diferenças. Para tanto, é preciso se valer da “historicização” e da “problematização” dos saberes, reintroduzindo o professor no trabalho docente, não apenas como um mero executor de uma prática pedagógica, exercida de forma

automatizada, mas como elemento participante de uma construção coletiva e dinâmica (Candau, 1997, p.36).

O processo de construção do conhecimento não se reduz ao simples movimento de apropriação do objeto pelo pensamento. Nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada e não somente adaptativa. Contudo, alcançar um currículo que almeje delinear as potencialidades do educando ainda é um processo a ser alcançado, tendo em vista a realidade educacional brasileira.

Na Amazônia, um olhar de defesa do meio ambiente e dos valores culturais do ser humano a partir da preservação de seus hábitos e costumes passou a despertar o interesse de autoridades da área educacional nas últimas décadas. Tal interesse cresce no meio das contradições e conflitos culturais e da consciência, cada vez mais ampla, sobre a importância de se valorizar a diversidade cultural.

Vale ressaltar que talvez o aspecto novo deste fenômeno, segundo Candau (2005), seja o seu caráter afirmativo e propositivo, levando-se em conta os traços de nossa formação histórica e o hibridismo cultural. A escola, segundo Candau (2005), precisa se reorganizar para pensar e incluir em suas ações os valores, hábitos, tradições e costumes dos grupos sociais locais que a constituem, com vistas a desenvolver ações interculturais e favorecer a integração e o respeito às diferenças.

A literatura, a meu ver, desempenha um papel fundamental na compreensão das diferenças sócio-culturais e na preservação dos valores nativos. O currículo de literatura é um instrumento que pode contemplar um conjunto de conteúdos e estratégias didático-pedagógicas que levariam em consideração as expectativas de seu entorno social, inserindo nas práticas escolares conteúdos que revelem os traços dos grupos que o formam. É isso que tentarei defender nos próximos itens.

2.2.

CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

Fazer um estudo da prática docente e das matrizes curriculares do PME (2002) da SEMEC com vistas ao ensino de literatura de expressão amazônica foi um dos objetivos desta pesquisa. Optei em apoiar-me teoricamente nos conceitos

de multiculturalismo e educação intercultural, face às diversidades sócio-culturais que marcam a realidade amazônica.

Penso que inicialmente é importante frisar os fatores multiculturais que influenciam a perspectiva curricular e o exercício docente em sala de aula como uma proposta intercultural. A abordagem sobre multiculturalismo e educação intercultural aponta para as transformações que o mundo vem sofrendo e a consciência de que a cada dia tornam-se mais necessários o respeito e a valorização das diferenças, bem como a defesa da cultura nativa.

Os aspectos que envolvem o multiculturalismo possuem como ponto de apoio às bases sociais e suas formas de constituição, ou seja, a identidade cultural e os fatores que a compõem como, por exemplo: memórias de ancestralidade, características étnicas, percepções de mundo, universalização de valores etc. Candau (2005) enfatiza que entre universalismo e multiculturalismo, mais que diferenças culturais, existem diferenças sociais muitas vezes reduzidas à questão da etnicidade (condição ou consciência de pertencer a um grupo) ou, em alguns casos, reduzidas até mesmo à questão racial. No entanto, para a autora, a perspectiva intercultural em educação vai além dessas considerações iniciais.

Apesar de multiculturalismo e interculturalidade, muitas vezes, serem empregados como sinônimos, Candau (2005) faz a seguinte diferença: o primeiro significaria a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade e a segunda seria a deliberada inter-relação entre diferentes culturas, já que a interculturalidade pode converter-se num princípio normativo, no âmbito pessoal, social e, principalmente, educativo. No âmbito pessoal, a interculturalidade seria a promoção do diálogo no interior de cada pessoa com vistas às diversas influências culturais que a configuram e sob as quais está exposta de forma desarmônica e/ou conflituosa. Na maioria das vezes, esse processo de conflitos emerge quando se muda de contexto habitual de vida ou quando por alguma razão se é obrigado a entrar em contato com grupos e culturas diferentes dos de origem. No âmbito social e educativo, a interculturalidade deve ser traduzida em um projeto de sociedade e de escola.

As diferenças culturais não pertencem apenas aos particularismos de origem ou de tradição (religiosas, lingüísticas etc), mas ao cotidiano. Para além das origens e das tradições, as reivindicações multiculturais se enraízam, cada vez mais, sobre outras particularidades que também definem as identidades, tais

como: orientações sexuais, idade e geração, habilidades mentais e cognitivas, traços físicos (como a obesidade) ou deficiências físicas. Ou seja, esses valores reivindicatórios passam a representar as necessidades de grupos sociais marginalizados que buscam, perante os grupos dominantes, um reconhecimento e uma peculiar valorização enquanto seres humanos, em respeito às suas escolhas.

Apesar das reflexões sobre multiculturalismo e educação intercultural estarem se consolidando no cenário nacional, podemos afirmar que é bastante recente a preocupação com essa temática na Amazônia. De acordo com dados obtidos no Plano Municipal de Educação (2002), as escolas, em Belém, possuíam um currículo sistematizado a partir de valores adversos à realidade amazônica. Porém, deve-se levar em conta que a gênese deste contexto sofreu influências de modelos pedagógicos que não foram pensados para respeitar as peculiaridades e os hábitos do povo amazônida, mas sim como cópia de modelos oriundos de outras regiões do país, como sul e sudeste, considerados como nacionais. Candau (2005) explica que o ato de promover uma cultura de ordem nacional (ou universal) em detrimento das culturas locais não acontece por conta de razões meramente pedagógicas, mas, sobretudo, por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais hegemônicos; e que são estes os principais alvos das reivindicações do multiculturalismo.

Candau (2005) aponta ainda que a origem do multiculturalismo remonta os movimentos de algumas minorias étnico-culturais, como negros e índios nas últimas décadas. O que me leva a concluir que a questão multicultural em educação não pode ser dissociada da problemática sócio-política. Na região amazônica, a preocupação por trabalhar os processos educativos sob a ótica do multiculturalismo nasce do fenômeno de miscigenação cultural, cada vez mais forte. A miscigenação na Amazônia tem como base pessoas de várias origens étnicas, como índios, negros e asiáticos¹. Identifico esta questão porque no transcurso do trabalho tecerei comentários sobre as peculiaridades sócio-culturais da Amazônia e o olhar da escola para essas peculiaridades.

O processo de formação cultural na Amazônia convive com vários planos de expressão que se disseminaram nos saberes cotidianos como: hábitos, costumes e manifestações artístico-literárias. As culturas índia, negra, branca e asiática,

¹ Saliento aqui a forte imigração japonesa no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial e que influenciou muito fortemente a cultura amazônica no Pará, criando novas realidades.

segundo Fares (2002), formaram a base da cultura na Amazônia e modificaram concepções nativas. A literatura na Amazônia passou a expressar esta diversidade cultural. Os textos de autores paraenses trazem em seus conteúdos o reflexo dessa miscigenação. Por conseguinte, sentiu-se a necessidade de integrar estes textos às matrizes curriculares da SEMEC. Todavia esta integração não poderia prescindir de uma reorganização dos currículos e de uma prática docente que contemplasse o estudo da literatura de expressão amazônica em sala de aula. Para tal, as escolas e seus educadores começaram a repensar suas estratégias de ação. Uma das primeiras tentativas de reorganizar a prática escolar veio, na segunda metade dos anos 80, com a proposta da Escola Cabana, que preconizava uma mudança nos currículos, fazendo com que contemplassem as distintas realidades e situações dos educandos. Assim, buscou-se valorizar seus saberes e inserir nos conteúdos curriculares aspectos relacionados à cultura e à literatura amazônica.

No entanto, segundo Fares (2002), já nos anos 80, a influência das culturas branca, asiática, índia e negra foram referência para a construção de um primeiro modelo de utilização de textos literários nos currículos do ensino fundamental no qual estavam presentes aspectos da história, cultura, fauna e flora da Amazônia². Estas matrizes curriculares apresentavam um modelo comum para todos os estabelecimentos de ensino e continham os seguintes eixos de aplicação para o ensino de literatura: poéticas orais e a literatura de expressão amazônica nos gêneros líricos, narrativos e dramáticos. A proposta àquela época era a de adaptar a linguagem do texto de acordo com a série a qual o mesmo era destinado

Devido à intensa miscigenação, a Amazônia forma uma identidade cultural *sui generis*, por contar, em seu processo formador, com grupos humanos oriundos de várias partes do país e do exterior. Para Fares (2002), a cultura amazônica é híbrida, fruto das diferentes colonizações. Este hibridismo também vai influenciar, sensivelmente, a produção artística e literária de Belém. Esse mosaico étnico e cultural se ampliou ainda mais com a chegada dos imigrantes asiáticos.

O hibridismo sócio-cultural na Amazônia, para Fares (2002), contribuiu para a formação de um panorama multicultural que favoreceu uma multiplicidade de expressões literárias e artísticas. A Escola Cabana, por sua vez, trouxe para os conteúdos curriculares a utilização das diversas formas de expressão cultural

² Proposta Preliminar do Plano Municipal de Educação, 1995 (PMB-SEMEC).

(artística e literária), incluindo ações pedagógicas que resgatam as brincadeiras infantis, a contação de histórias, as atividades lúdicas nas salas de leitura e informática e as aulas práticas sobre meio-ambiente. Em Icoaraci, distrito no qual se localiza a escola pesquisada, por ser um local onde o artesanato cerâmico de raízes marajoaras e tapajônicas é feito até hoje, os estudantes realizam atividades de escultura e pintura no barro. Estas atividades pedagógicas são assessoradas por professores e antigos artesãos do Liceu de Artes e Ofícios do Paracuri³. Com a implantação da Escola Cabana, as aulas de cerâmica indígena passam a ter uma periodicidade semanal e é parte integrante dos currículos e da avaliação dos educandos.

Na Amazônia, não muito diferente do restante do país, as classes menos favorecidas economicamente foram as que mais sofreram com a discriminação sócio-cultural. Dentre estas, cito os índios e os negros. As culturas dos índios e dos negros foram pouco estudadas nas escolas e raramente preconizadas pelos conteúdos curriculares. A Escola Cabana também tentou recuperar aspectos destas culturas por meio da literatura de expressão amazônica e de atividades que lembram os hábitos e costumes desses dois grupos. Refiro-me em específico a estes dois grupos, pois de acordo com informações colhidas no PME, foram os menos privilegiados, historicamente, pela educação escolar no que concerne à inserção de saberes e valores, tanto na prática docente quanto nos currículos adotados pelas escolas municipais antes da implantação do *modelo cabano de ensino*.⁴

Candau (2004) reforça que as questões multiculturais podem ajudar a entender a identidade cultural de um povo. Porém, o preconceito e o desrespeito à pluralidade de expressão contribuem para o esmaecimento de hábitos e costumes, prejudicando a preservação das identidades culturais.

³ O Liceu de Artes e Ofícios do Paracuri é um Centro Escolar mantido pela Prefeitura Municipal de Belém, situado no bairro do Paracuri, no distrito de Icoaraci, que desenvolve atividades de artesanato em barro para a confecção de peças cerâmicas com motivos marajoaras e tapajônicos. O liceu é formado por professores de arte, técnicos educacionais e artesãos locais que repassam suas experiências para os educandos.

⁴ Em alguns documentos da SEMEC-PMB, como atas, memorandos, mini projetos de cursos e materiais para treinamentos, o termo *modelo cabano de ensino* é utilizado quando se faz referência à proposta intitulada de Escola Cabana. O *modelo cabano de ensino* foi implantado nas escolas municipais na segunda metade da década de 90, já que representava um das principais plataformas de trabalho da administração do Partido dos Trabalhadores na prefeitura de Belém. Todavia, sua proposta iniciou-se na década de 80, quando houve a substituição do modelo seriado pelo de ciclos.

No momento atual, a questão multicultural preocupa muitas sociedades. O debate multicultural é intenso nos Estados Unidos e também na Europa. No entanto, na América Latina a questão multicultural tem uma especificidade. Nosso continente foi construído com uma base multicultural muito forte, no qual as relações interétnicas têm sido uma constante por meio de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos indígenas e aos afro-descendentes. A nossa história está marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma de negação de sua alteridade. Esses outros que são “eus” na construção da identidade latino-americana (CANDAUI, 2004, p.19).

Cito os exemplos dos negros e dos índios para refletir sobre as atuais necessidades de outros grupos sociais minoritários ou excluídos que tentam recuperar perdas históricas que contribuíram para uma descaracterização de suas culturas e para o desfavorecimento de seus direitos enquanto cidadãos. O que esses grupos desejam, na verdade, é um tratamento igualitário e um reconhecimento de suas existências e da importância de suas participações na construção da sociedade. Por isso, exigem o que lhes é de direito em todos os pontos de vista: histórico, social, cultural e econômico.

Nas democracias pluralistas, assistimos a um movimento generalizado de incremento das identidades particulares. Minorias, populações autóctones, grupos de migrantes e imigrantes manifestam seu desejo de reconhecimento cultural. “Viver junto” é uma questão cada vez mais premente (PRIORE, 2002 *apud* CANDAUI, 2005, p.03).

O reconhecimento cultural tem como base o incremento das identidades particulares de minorias que precisam ser reconhecidas pelos grupos dominantes para que possam ter os seus espaços sociais vistos e considerados. Segundo Candau (2005, p.13), “articular igualdade e diferença é uma exigência do momento”. Enfatizar as questões relativas à igualdade e às diferenças, e, portanto, eliminar as desigualdades.

Os estudos atuais de multiculturalismo enfatizam a valorização tanto das diferenças quanto das igualdades. No entanto, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim ter uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. A meu juízo, estas particularidades, exemplificadas por Candau (2005), a respeito do multiculturalismo, com vistas ao respeito e a manutenção de padrões culturais, foram os pontos mais fortes do *modelo cabano de ensino*.

Neste sentido, acredito que o ensino de literatura de expressão amazônica no ensino fundamental é uma das principais inovações da Escola Cabana. Tornou-se procedente incluir os grupos sociais e suas manifestações, nas matrizes curriculares e nas práticas pedagógicas de seus professores, contribuindo desta forma para a integração dos conteúdos regionais aos conteúdos curriculares universais. Boaventura de Souza Santos – citado por Candau (2005, p.03) – sintetiza esta relação de saberes: “temos o direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

As propostas da Escola Cabana trazem mudanças pedagógicas que visam o respeito às diversidades e o exercício cotidiano de atividades criativas que consigam reconhecer a manifestação das diferenças por meio das expressões culturais. No momento em que o *modelo cabano de ensino* sugere uma revisão dos currículos e um repensar das ações docentes com vistas à valorização de aspectos regionais, dentre os quais o ensino de literatura amazônica, possibilita-se a criação de uma série de alternativas metodológicas para melhorar a qualidade do ensino fundamental em Belém. Sei que o tema da melhoria da qualidade da educação é muito relativo e complexo. No entanto, saliento que a possibilidade de se ensinar literatura de expressão amazônica nos ciclos fundamentais representa para o professor uma opção de escolha que não só amplia o ângulo de visão para as relações humanas dos grupos sociais locais como cria uma esfera de valorização das questões culturais, evitando, possivelmente, a padronização dos conteúdos programáticos.

Para Candau (2005, p.17), o multiculturalismo não propõe uma oposição entre igualdade e diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim ao processo de produção em série, à “*mesmice*”. A autora reforça que negar a padronização é também lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade. Nem padronização nem desigualdade. Assim, o multiculturalismo é expressão da luta pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. Referendo este pensamento por acreditar que a Escola Cabana tenta quebrar com a padronização que vinha sendo realizada pelas escolas municipais de Belém, criando um sistema de aprendizado e de avaliação mais dinâmicos e criativos. Esta percepção se confirma na análise documental das matrizes curriculares contidas no PME (2002) da SEMEC, tal

como apresentarei na próxima etapa da pesquisa. No entanto, a título de exemplo, cabe aqui lembrar um dos princípios destacados no Plano Municipal de Educação: “A Escola Cabana busca quebrar os padrões de igualdade e hegemonia cultural e pretende valorizar a cultura da terra sem tornar-se ufânica” (SEMEC, 1995, p.05).

Candau (2005) afirma que a igualdade que queremos construir assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. Os valores culturais não podem ser padronizados, pois não são os mesmos para todos os grupos humanos. As suas diferenças devem ser reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Percebe-se, assim, que não se deve levantar um olhar unilateral para as questões que envolvem padronização e desigualdade, mas sim observar que elementos devem ser levados em consideração para que se tenha um reconhecimento das diferenças e com isso traçar medidas que busquem a construção igualitária dos direitos cidadãos, com vistas à consolidação de uma educação intercultural. Portanto, a construção dessa igualdade humana e social perpassa por fatores bem mais complexos do que a simples certeza de que esses problemas existem. É preciso ter uma compreensão global dos seres humanos, seus costumes, hábitos e formação social.

A Escola Cabana trouxe, à época de sua implantação, uma série de debates e fóruns com a participação de vários setores da sociedade, sempre abordando como enfoque central a questão da diversidade cultural amazônica e suas possibilidades pedagógicas. Este fato é, em si mesmo, positivo, pois desvela inúmeros aspectos ligados à própria construção histórica da sociedade amazônica e sua forte hierarquização. Foram debates marcados por emoção e paixão, na qual a indignação e a militância se fizeram especialmente presentes. Por sua vez, o conservadorismo se confrontou com as novas idéias que estavam emergindo na proposta.

A construção do *modelo cabano de ensino* foi gradativa e feita por meio de processos decisórios coletivos. O processo envolveu a construção de um projeto político-pedagógico para cada escola, pois as mesmas não os possuíam. Além do PPP de cada escola, foi traçado um plano estratégico que incluía uma série de atividades de caráter multidisciplinar para as seguintes áreas de conhecimento: língua e literatura; ciências naturais; artes; informática; recreação e desportos; matemática e estudos sociais. Como se tratavam de estratégias voltadas para o ensino fundamental, os conteúdos curriculares foram divididos e adaptados. Vale

destacar que a proposta também continha um projeto de desenvolvimento de atividades sobre o meio-ambiente.

Foi um trabalho que exigiu a construção de um pensamento voltado para as questões da Amazônia sem esquecer, no entanto, de incluir os conteúdos de caráter mais global ou universal. O objetivo maior da Escola Cabana, entendendo-a sob a ótica do multiculturalismo, era o de pensar em medidas que diluíssem a “problemática” (SEMEC, 1995, p.15) da não valorização de aspectos da cultura amazônica, do meio-ambiente, da participação das culturas de massa e de sua inserção nos conteúdos formais, de conferir um “resgate da identidade” (SEMEC, 1995, p.20) das características sócio-culturais amazônicas.

Penso que a preocupação da Escola Cabana em relação às práticas multiculturais se deveu ao fato de que na Amazônia as temáticas relativas às diversidades culturais eram ainda pouco desenvolvidas. O modelo pedagógico e curricular utilizado nas escolas municipais até aquele momento, como já referendamos anteriormente, não tinha a preocupação com essas questões. Necessitava-se, em médio prazo, de uma política de valorização das diferenças culturais e de assimilação da cultura popular por parte da escola.

O interessante é o que o sistema público de ensino no município de Belém, por ocasião da implantação da Escola Cabana, possuía um ideal de escola na qual todos tinham o direito de acesso ao conhecimento sistematizado de caráter universal⁵. A proposta universalista que estava sendo posta em cheque criava uma cultura ritualística, formal e excludente, que ressaltava a cultura da etnia branca e valorizava os preceitos sociais da classe média, ocultando de maneira oficial as mais diversificadas culturas que também fazem parte da Amazônia. Assim, a chamada cultura universal era, na verdade, a valorização de uma cultura – a dominante – em detrimento de muitas outras, as culturas dos grupos socialmente marginalizados, especialmente indígenas e negros.

A estrutura escolar apresentou-se resistente em aceitar a incorporação de valores relativos às diferentes formas de aquisição de conhecimento, linguagens e expressões culturais próprias das novas gerações e das culturas populares, que são encaradas como unidades de menor valor ou como menos importantes. Esta idéia de cultura socialmente relevante e de culturas de menor valor sempre esteve

⁵ A Escola Cabana, segundo o PME, buscava a relativização do caráter universal do currículo utilizado nas escolas municipais e visava a introdução de conteúdos mais regionalizados.

presente na tão proclamada divisão entre cultura popular e cultura erudita. Sendo a erudição privilégio e propriedade das camadas sociais mais privilegiadas.

A interculturalidade, na abordagem da Escola Cabana, segundo o PME, orientava os processos que tinham por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação, bem como a superação da desigualdade social, buscando a interação dialógica e igualitária entre pessoas de universos culturais diferentes, tendo a Amazônia como panorama de suas ações. A educação intercultural na Amazônia, conforme afirma Fares (2002), não pode ser reduzida a um pequeno horizonte democrático ou a um ideal pedagógico afastado da realidade contemporânea e de suas transformações. Tampouco a educação intercultural pode ser vista como um conjunto de atividades ou como currículos específicos voltados para determinados grupos ou como escolas que acabam por fazer educação compensatória pela existência de alunos “diferentes”.

Como já afirmado, todas as culturas são dinâmicas e vão se recriando no transcurso dos tempos, através de inter-relações com outras culturas. Por isso, segundo Fares (2002), é importante entender a diversidade cultural a partir de duas tendências: a primeira que parte de uma proposta global que vai se adaptando na prática às diferenças sociais e uma segunda que inverte esse movimento e reconhece a diferença como base para o trabalho educativo.

Fares (2002) nos aponta alguns critérios fundamentais para viabilizar o papel da escola na promoção de processos educativos em uma perspectiva intercultural, tais como: educação enquanto prática consonante com as dinâmicas sociais; a articulação das políticas educativas e das práticas pedagógicas com vistas ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural; a abordagem mais integral que afete a cultura escolar e a cultura da escola; as propostas de reconfiguração dos desenhos curriculares; o professor como agente moderador do processo educativo.

Entendo que as reflexões sobre a escola como espaço de saberes e culturas é resultado de uma ação conjunta da sociedade, com a participação sistemática do poder público e com o protagonismo dos professores. Assim, estas reflexões são fruto de um esforço conjunto, não só da equipe escolar, mas da comunidade local, em documentar acontecimentos, encaminhar projetos com o objetivo de recuperar a credibilidade da clientela escolar, valorizar a cultura local, respeitar os

movimentos sociais e resgatar a história dos grupos que estão no entorno do ambiente escolar.

Penso ainda que o resgate histórico se faz necessário para entender o presente e projetar as ações futuras, compreendendo as principais necessidades da cultura e do ser humano no momento em que se projetam as ações pedagógicas. Creio que só assim, podemos analisar, com mais clareza, os saberes que conformam a escola e seus elementos sociais. Nesta perspectiva, entendo que cultura, currículo e escola são configurações sociais que se imbricam e precisam de uma especial atenção, pois representam a identidade cultural de um grupamento humano, que deve – ou pelo menos deveria – estar representada nos programas escolares.

O que quero afirmar é que a consolidação curricular na escola, por vezes, confunde-se com a expansão e a história de seus componentes, uma vez que o currículo representa os valores e os conhecimentos humanos. A identidade cultural tem no currículo uma forte influência e importância, pois o mesmo destaca na escola os elementos sócio-culturais que distanciam ou aproximam as características dos grupos humanos que a compõe. O processo de aproximação ou distanciamento pode ser percebido pelas estratégias metodológicas utilizadas no espaço escolar que podem contribuir com a valorização das diferentes culturas.

Segundo Fares (2002), o processo de valoração humana na escola tem nas formas de expressão cultural um aliado representativo considerável. Isso acontece porque a cultura possui um modo dinâmico de preservação e que resiste, muitas vezes, às influências externas. Esta afirmativa pode ser explicada, segundo Fares (2002), devido à resistência das características nativas. As raízes sócio-culturais possuem padrões significativos de manutenção, pois carregam, em seus conteúdos, a história dos povos.

A cultura escolar, mesmo não utilizando ou entendendo a cultura local como objeto histórico, em algum momento, deparar-se-á com algum tipo de manifestação. Por isso, Fares (2002) salienta que a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame minucioso das relações conflituosas que conformam a escola.

A partir destas considerações, poderíamos traçar uma espécie de mapa identitário das principais ações formadoras escolares e entender suas políticas de gestão e ação no decorrer das décadas. Compreendo que o tratamento dado pela

escola na Amazônia, em especial em Belém, aos valores culturais não reconheceu, por um longo período, a realidade que a conformava, pois a escola não conseguia entender o desenho de sua própria história e de como este desenho histórico compunha um mosaico dos diferentes saberes. A preocupação mais explícita com uma educação que valorizasse as questões regionais só vai começar a tomar forma consistente na Amazônia com a implantação da Escola Cabana.

Os saberes, as culturas e as práticas escolares são construídos nas relações cotidianas dos grupamentos humanos. Esses objetos de ação vêm despertando maior atenção de pesquisadores e autoridades da área pedagógica, conforme descreve Fares (2002). Tais objetos têm seus vértices de ação social vistos em dupla dimensão: o pensar e o fazer docente e discente, ou seja, a formação de professores e o ofício de aluno, considerados na perspectiva histórica, social e cotidiana. O pensar e o fazer da cultura, dos saberes e das práticas escolares, vistos sobre um ângulo de perspectiva histórica, incluem entender a cultura escolar como dinâmica e processual, respeitando suas singularidades.

Creio que entender a cultura, os saberes e as práticas escolares é importante para que a escola possa cumprir seu papel de integração e formação. Quando me reporto aos termos integração e formação, saliento que o primeiro relaciona-se à associação dos elementos culturais – como hábitos, expressões, costumes e modos – aos estudos formais. Acredito que um dos responsáveis por esta associação é o currículo. Com relação ao segundo papel, o de formação, penso que a escola tem na história uma responsabilidade social muito grande. A história permite a verificação dos momentos e das realidades sociais de um determinado grupo, permite a compreensão, por quem faz a escola, das tendências e das necessidades humanas de um determinado grupo.

Numa perspectiva intercultural, penso que a Escola Cabana tenta integrar a cultura amazônica à prática docente, levando em consideração a história e a cultura regionais. Ao mesmo tempo, o *modelo cabano de ensino* reelabora a abordagem conceitual de cultura popular, pois a referencia como método de trabalho, visando com isto à compreensão tanto dos saberes eruditos quanto dos saberes populares.

Creio que a proposta da Escola Cabana possibilitou a recuperação de uma prática pedagógica sensível às reais necessidades e às identidades dos grupos amazônidas. A partir das leituras realizadas, pude perceber que uma educação

intercultural no contexto amazônico fortalece o dinamismo das ações pedagógicas e do universo escolar, uma vez que os situa em seu tempo, respeitando as diferenças.

Considero ainda importante outro aspecto na Escola Cabana. Trata-se da proposta de considerar a herança cultural, os hábitos e costumes dos grupos sociais, entendendo-os como partes integrantes de seus conteúdos programáticos. Julgo tal proposta como um avanço do *modelo cabano de ensino*, por permitir a compreensão da ação docente como atividade de reinterpretação contextualizada.

Uma primeira evidência que se deve sublinhar é que se a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem, inegavelmente, uma função essencial da educação em todas as sociedades (pois ninguém pode se subtrair ao imperativo da perpetuação do mundo humano e da continuidade das gerações), é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado (FORQUIN, 1992, p.5)

Forquin (1992) focaliza o objeto social transitando entre as relações cotidianas e a conduta dos seres humanos em suas ações sociais. Os saberes e práticas que formam as ações sociais são organizados e institucionalizados na vida e no cotidiano escolar. A partir dessas idéias de Forquin (1992), busco entender como a Escola Cabana pretendeu construir sua prática pedagógica, para que a proposta de valorização da cultura regional pudesse ser trabalhada pelos professores e plasmadas nas matrizes curriculares.

A Escola Cabana, com suas propostas metodológicas e curriculares, estabelece prioridades que acentuam o ambiente e suas práticas culturais. Neste sentido, o clima escolar tem importância para a compreensão do universo cultural e social do ser humano em suas singularidades. Por isso, destaco os trabalhos de Candau (2005, 2008) e Fares (1995, 2002), por crer que os mesmo justificam uma boa parte desta pesquisa.

Os estudos de Kramer (2008) me permitiram perceber a produção cultural da escola e sua relação com a sociedade, revelando modos característicos de pensar e fazer educação, respeitando as diversidades. Esses conceitos levam em conta a maneira pela qual os atores sociais se comportam, no espaço escolar e fora dele, manifestando-se com suas formas de regulação e transgressão, seu regime de produção de saberes, de imaginários, seus folclores, ritmos e ritos, que formam os conteúdos dos textos literários regionais. O referencial do multiculturalismo e da interculturalidade também me permitiu entender melhor a aproximação entre a

cultura popular e a cultura escolar, bem como a maneira pela qual as matrizes curriculares da SEMEC privilegiam todos esses aspectos.

Segundo Fares (2002), por meio do ensino de literatura pode-se aprender a socializar valores culturais diversos, uma vez que tais valores representam a identidade social dos grupos humanos. É este aspecto que analisarei a seguir.

2.3.

ESCOLA E ENSINO DE LITERATURA

A relação entre a escola e a literatura, durante o transcurso da história, tem sofrido constantes e consideráveis transformações. Neste binômio, dois atores sociais merecem destaque especial: o professor e a criança. Estes dois sujeitos encontram-se sob influências de diferentes fatores, tais como: cultura, leitura de mundo, universo lúdico, família, sociedade etc. A interação entre o docente e a criança, permeada por fatores sócio-culturais e históricos, configura o processo de ensino-aprendizagem. Para a execução deste processo, é preciso considerar as metodologias aplicadas na operacionalização do ensino da literatura e tão necessárias para a formação do leitor.

Os processos que visam às formas de como se deve trabalhar o ensino da literatura no ensino fundamental correspondem a um conjunto de ações que têm como foco principal a obra e seus aspectos funcionais e estéticos. Por isso, a meu juízo, a escolha da mesma não deveria ser feita de forma descuidada ou desprovida de critérios.

A formação do universo literário lúdico, na criança, segundo Faria (2004), é constituído por três etapas: (1) conhecimento e compreensão, por parte do professor, da obra que está sendo trabalhada em sala de aula; (2) diálogo com as necessidades e inquietações mais fortes dos educandos; (3) reconhecimento e aplicação, por meio de uma leitura coletiva, dos elementos que compõem a narrativa a ser trabalhada em classe.

Nesta perspectiva, a imaginação é uma das molas que impulsiona a leitura e o entendimento do texto literário. Assim, o mundo que é construído pela literatura infantil e infanto-juvenil compreende sentidos e formas que estimulam a criança a pensar através de diferentes possibilidades. Estas afirmativas têm por base os

conceitos de texto funcional e texto polissêmico, citados por Faria (2004). Segundo a autora, o texto infantil precisa estabelecer esta diferença básica.

O texto funcional é monossêmico, ou seja, pela sua funcionalidade, objetivo e destinação apresentam um só sentido.

Numa receita de preparação de alimentos, nas instruções de uso de aparelhos, por exemplo, temos que seguir as indicações para chegar ao resultado desejado. Trata-se, portanto, de textos funcionais. O mesmo pode-se dizer de documentos como certidões, contratos etc, e também dos livros sobre ciências, história, geografia e outros do gênero, destinados às crianças (FARIA, 2004, p.12).

Já o texto literário, segundo a mesma autora, é polissêmico uma vez que sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão desde o prazer emocional ao intelectual. Além de fornecer informações sobre diferentes temas – históricos, sócio-culturais e éticos – o texto literário também confere ao leitor outros tipos de satisfação, tais como: o despertar do lúdico; a construção de um perfil mais sensível às emoções humanas; o viver e o discernir situações existenciais; dentre outros. A autora frisa esses pontos entrelaçando elementos do universo literário infantil com a vida e a formação de leitor.

Quem já não se imaginou calçando um sapatinho de cristal e levando doces à casa da vovó? Quem um dia não viu o patinho feio e o achou belo? Quem não quis nunca casar com uma princesa ou ser beijada por um príncipe? Muitos de nós fomos conversar com Pedrinho e Narizinho lá no Sítio do Pica-Pau Amarelo e até concordaram com várias idéias brilhantes da boneca Emília, sempre refletindo e falando aquilo que lhe é conveniente. Vivemos muitos momentos mágicos ao ler uma história! (FARIA, 2004, p.14).

A leitura de livros infantis e infanto-juvenis abre uma passagem para um mundo de fantasias e de realidades. Permite a descoberta de um universo de possibilidades interpretativas. Ler histórias, em sala de aula, leva professores e alunos a vivenciarem experiências em diferentes momentos e contextos, conferindo, no momento de seu exercício, a inter-relação entre conceitos e formas. Os personagens da história e o leitor integram-se ao processo de aprendizagem de maneira dinâmica, pelo fato da interpretação textual tratar-se de um exercício ativo que amplia a compreensão do universo que circunda o educando.

Esta reflexão sobre o universo ficcional e o mundo no qual o educando vive, leva-o a estabelecer relações comparativas, ou seja, a criança ou adolescente passa a entender o que acontece e o que é possível acontecer. Este processo corresponde a uma das mais importantes etapas na formulação de opiniões, atitudes e idéias, através de vozes diferentes, que percorrem os tempos, representadas por meio dos

personagens nas histórias, de ficção ou reais, presentes nas obras literárias, segundo as idéias de Faria (2004).

Todavia, cabe aos educadores indagar e estudar sobre o uso dos textos infantis e infanto-juvenis, sua qualidade e origem. O pouco cuidado com o uso de textos literários em ambiente escolar pode se constituir num trabalho que não valoriza a identidade dos aprendizes em virtude de não estabelecer um modo de ação que permita a comparação de universos diferentes e culturas distintas.

As palavras possuem o poder de encantar, envolver e transportar o leitor para universos paralelos e/ou imaginários. Estas mesmas palavras também possuem o poder de condução para o real. Neste sentido, elas podem revelar para quem as lê uma visão mais crítica da realidade social. Segundo Faria (2004), isto acontece porque na relação leitor e texto, no momento em que se estabelece a leitura, forma-se um elo ímpar, fruto do sentir, do fruir, do aprender e do sonhar.

Entretanto, a relação entre o texto literário e o leitor passou por vários estudos e compreensões no transcurso dos tempos. Segundo Faria (2004), muitas teorias foram formuladas para tentar explicar o fenômeno da leitura e da interpretação. A literatura infantil e infanto-juvenil, em algumas fases da escola, possuía uma concepção ideologizante ou de fundo moral, como por exemplo, as tessituras temáticas presentes nos contos de fadas, fábulas e lendas.

A ideologia presente nestes textos tinha como objetivo o controle do desenvolvimento intelectual da criança, manipulando suas idéias e sentimentos. A perspectiva de controle baseava-se na concepção de infância que estava em voga no final do século XVII e durante o século XVIII, época em que foram escritos os primeiros livros para crianças (FARIA, 2004). Os pedagogos e professores escreveram os primeiros textos para crianças e eles possuíam um forte intuito educativo. Nesta época, surgia também um novo conceito de família, que consistia na idéia de família nuclear moderna, unicelular, na qual se valorizavam a vida doméstica, o casamento, a educação de herdeiros, a privacidade, entre outros aspectos. Esta concepção de família, segundo Faria (2004), construiu uma identidade através da intimidade, reforçando as relações de parentesco e afluindo o afeto entre seus membros, surgindo uma atenção especial à infância. Esta se tornou, então, um dos eixos básicos do modelo doméstico de família, que conseqüentemente materializou os sonhos dos adultos.

Todos esses aspectos serviam para consolidar a idéia de que os valores, emoções, sentidos, sonhos e conceitos dos adultos, não tinham, necessariamente, uma aplicação lúdica para as crianças. Para Faria (2004), os adultos não tinham idéia do mundo das crianças.

Os sonhos dos adultos não são, necessariamente, os sonhos das crianças leitoras. Estes sonhos infantis, na ótica adulta, refletiam a idéia de conservação da pureza das crianças durante a infância, em que não há a preocupação com a construção da família e da sociedade. Nas histórias infantis, não raro os sonhos correspondem à utopia do adulto, colocando nas entrelinhas que a criança deveria segui-los, fortificando a superioridade do adulto e pensando a infância como um estágio frágil e manipulável.

Neste sentido, é possível compreender a concepção de literatura e escola citadas inicialmente. A escola teve o papel de introduzir a criança na vida adulta, reunindo-as em grupos com características semelhantes. Ela também teve de protegê-la das iniquidades do mundo, tendo o professor como a autoridade protetora. Assim, a concepção de infância da época comunga com as palavras de Kramer (2008, p.106), “a criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios tornar-se”.

Este tipo de literatura, aqui questionado, pouco esteve atento à realidade do mundo infantil, apenas ensinando às crianças as normas sociais. Essa educação normativa manifestava os ideais burgueses, ou seja, colocava as regras ditadas por aqueles que tinham o poder. Essa burguesia, que estava em ascensão nos séculos XVIII e XIX, estava também diretamente ligada à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino escolar e também ao surgimento de uma pedagogia controladora, conforme defende Faria (2004).

Nesta perspectiva, a figura do professor é fundamental para colaborar no processo de dominação, submetendo-se a vontade das classes dominantes. Assim, não podemos negar que a escola e a literatura infantil e juvenil compartilhavam uma mesma função, reproduzindo o mundo adulto. Esse adulto interferia no mundo imaginário da criança incutindo ideologias.

Os textos produzidos para a escola se revelavam, nas palavras de Zilberman (2007, p.29), como “um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico”. Portanto, com a entrada do livro na

escola, o intuito implícito parecia ser o de produzir seres obedientes que adotam normas sociais impostas sem discuti-las.

O caráter normativo dado à literatura tem sido muito questionado e podemos afirmar que atualmente nos encontramos em outro momento. Hoje falamos de uma educação formativa. A escola, o livro, a literatura infantil e juvenil e as suas especificidades estão dirigidas à formação de um indivíduo de forma mais integral. Ainda que encontremos a ideologia da conformação ao pensamento existente, é possível identificar produções literárias para as crianças que apontam em outra direção.

Entendo que a associação entre escola, literatura e sociedade, permite uma amplitude de interpretações. A escola sempre teve a função de reproduzir aspectos sociais para os aprendizes, para que eles obedecessem aos padrões ideais. Hoje, em uma perspectiva crítica, a escola é vista com a função de “transformar” a sociedade, revendo esses valores, padrões e ideais pregados por uma educação normativa (SAVIANI, 2008). A literatura contribui para um entendimento mais amplo e profundo do ser humano e de suas relações sociais.

A literatura infantil, conforme Meireles (2006, p.32), “é um exercício de poética e beleza, que é escrito para qualquer pessoa e que possa agradar a criança”. Poética e beleza podem conseguir desequilibrar o sujeito e levá-lo a pensar com criticidade e a elaborar opiniões próprias.

Sem o registro da literatura, através dos livros, não haveria como tal abordagem chegar à escola, pois a língua oral tem seu valor, contudo, é efêmera. O que é impresso, escrito, permanece na vida dos seres humanos muito mais tempo. Assim, livros deixam de ser materiais de instrução e passam a carregar heranças da história e projetos de futuro. O educando que, muitas vezes, chega à escola sem conhecer a literatura e o livro, tem a oportunidade de relacionar-se com novas possibilidades de crescimento. Sendo assim, a escola pode ser um espaço privilegiado para estabelecer uma relação entre literatura, livro e criança (FARIA, 2004).

E qual seria a responsabilidade do professor? Ele precisaria, nesta perspectiva, estar atento à qualidade dos livros a serem trabalhados. O professor deve estar consciente que ler histórias para crianças não é só propor uma aprendizagem. É propor que as crianças se tornem leitoras, andando por um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Ler

histórias para criança é oportunizar que elas possam sorrir e dar gargalhadas com situações vividas pelos personagens, com idéias de um conto ou com o jeito de escrever do autor. Dessa forma, a criança se torna um pouco cúmplice deste momento de humor, de brincadeiras, de fruição. A literatura – através dos personagens, seus dilemas e aventuras – suscita o imaginário, a curiosidade, a tentativa de responder a tantas perguntas e de encontrar outras idéias para solucionar questões que incomodam o ser humano durante a infância.

O professor pode proporcionar ao estudante a reconstrução significativa do conhecimento. A literatura infantil poderia, assim, contribuir para o processo de “reconstrução” do pensamento lúdico da criança. Nesta perspectiva, Zilberman (2008) considera importante que o educador seja um leitor de textos infanto-juvenis e possua critérios na escolha e seleção destes.

Um projeto escolar que utiliza a literatura infantil, segundo Coelho (2006), deve ter clara a concepção de infância; enxergar a literatura como um fenômeno da linguagem; estabelecer relações entre literatura, história e cultura; entender a leitura como um diálogo entre o leitor e o texto; promover a consciência que a escrita é fruto dessa leitura; bem como olhar a escola como um espaço privilegiado para tais concepções.

O trabalho com a literatura infantil, segundo Zilberman (2007, p.12):

Desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister da relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor.

Assim, o professor pode e/ou deve estabelecer critérios para a seleção do livro a ser trabalhado em sala de aula. Ele pode ainda estar atento à escolha do texto e sua adequação ao leitor, considerando sua qualidade estética e não veiculando apenas ao ensino de regras gramaticais ou normas morais socialmente valorizadas. As crianças necessitam ler para compreenderem a literatura como um meio de pensar a realidade e não de apenas vê-la como algo imutável, com regras a serem obedecidas. E, além disso, enxergar estes textos com um elemento que não traz o ensino da língua como seu único fim.

Sendo assim, além da qualidade estética, pode-se considerar o aspecto inovador da obra, assinalando aquilo que desconhecemos. É relevante analisarmos o enredo, os personagens, os valores impressos, porém é mister notar que “é esta coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa

seu destinatário que emerge a relação entre a obra e o leitor” (COELHO, 2005, p.23). Este poderia ser o principal critério a ser considerado, ou seja, escolher um livro que faça nascer uma relação entre o texto e a criança.

Contudo, estes critérios não representam uma maneira fixa de trabalhar determinados gêneros literários, mas sim de dar abertura à criança. Assim, caberia também à escola possibilitar o acesso aos diferentes gêneros, como os contos de fadas, fábulas, lendas, poemas, entre outros, para que a criança possa selecionar o que mais gostar.

Cada um destes gêneros traz diferentes valores a serem considerados pelo professor. Segundo Coelho (2005, p.21-29), os valores mudam conforme a realidade que se vive e correspondem aos seguintes aspectos:

- espírito solidário, que enxerga o sujeito como parte do todo;
- questionamento da autoridade como poder absoluto;
- elevação do “ser” sobre o “ter”;
- ética da responsabilidade, na qual o sujeito procura agir conscientemente em relação ao outro;
- redescoberta do passado, vendo a origem das relações do ser humano;
- transformação contínua da vida, vendo a morte como uma passagem e não um fim;
- superação de preconceito e discriminação raciais, de gênero, religiosa, entre outras;
- valorização da intuição, fazendo desaparecer os limites entre a realidade e a imaginação;
- sujeito em formação, ou seja, em processo permanente de desenvolvimento.

Tem sido um consenso entre os educadores que um elemento essencial na formação da criança é a leitura. Ler é um elemento que proporciona, ao longo de nossa existência, as condições para o crescimento do ser humano, com o intuito de desenvolver a reflexão e o espírito crítico. E é o ato de ler que propicia uma fonte inesgotável de assuntos para melhor compreensão de si e do mundo. Leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos.

Em se tratando de literatura infantil, em especial dos gêneros literários, foram determinados, desde a antigüidade, por Aristóteles, o lírico, o narrativo e o dramático (COELHO, 2005). O gênero lírico abrange as poesias, com elegias, sonetos, odes, madrigais e baladas. O narrativo trabalha a ficção, com contos, romances, novelas, fábulas, mitos, lendas e outros. E o dramático, abrange o teatro com a ópera, a farsa, a tragédia e a comédia. Vários elementos determinam a singularidade de cada um desses gêneros literários, no entanto, todos provêm da idéia de que a realidade precisa ser analisada e questionada, bem como discutida, elogiada e vivenciada. Sendo assim, gostaria de reforçar a idéia de que a vida pode ser vista, vivida, falada, ouvida, inventada e contada.

Talvez, caiba ao professor estimular as descobertas. Através da leitura, como fruição, pode-se abrir as portas para a reflexão e, por fim, a aprendizagem. Mas a aprendizagem não como fim último, mas como processo de descoberta de si mesmo e da sociedade em que se vive. A aprendizagem, vista nesta perspectiva, poderá constituir sujeitos que questionem e transformem a realidade e não simplesmente indivíduos que pertencem passivamente a uma sociedade.

Portanto, atualmente tem sido um consenso entre os estudiosos da literatura a sugestão de se abolir o trabalho com fichamentos, a interpretação com perguntas e respostas, pois, assim, talvez a escola, na verdade, esteja matando o gosto pela leitura, (cf. COELHO, 2005; FARIA, 2004).

Faria (2005) aponta que a escolha do livro pelo próprio leitor é, por exemplo, um bom começo. Os fichamentos não são a única forma de avaliar o rendimento do aluno quanto à leitura. Os debates livres, a leitura crítica e comparativa de jornais, a dramatização de histórias lidas, as visitas à biblioteca, as conversas com o autor do livro, entre outras iniciativas, são idéias já recorrentes para se trabalhar o livro em sala. Estas propostas visam o desenvolvimento do educando, bem como suas capacidades de ler, interpretar, escrever, pensar, dar sentido ao mundo e, de maneira mais integral, de crescer em plenitude. Assim, avaliar o rendimento da leitura é inútil enquanto não temos educandos que encontrem o prazer no ato de ler. Os livros não podem servir de pretexto para uma simples avaliação conteudista e mensurável.

Para que seja descoberto este prazer, pode-se usar os contos de fadas, contos maravilhosos, jocosos, acumulativos, as fábulas, os poemas, lendas, mitos, alegorias e até histórias em quadrinhos. Com este repertório, abre-se um leque de

possibilidades que oferece à criança conhecimentos sobre os diferentes tipos de textos. Assim, o leitor em formação poderá escolher e ler aquele texto com o qual que tem mais afinidade, pois um leitor se forma de diferentes maneiras.

Neste sentido, cabe ainda discutir: se tanto precisamos fazer pela construção do leitor, considerando a literatura infantil como uma possibilidade, qual deveria ser a formação do professor?

A literatura infantil pede que se tenha um professor com os conhecimentos necessários para trabalhar em sala de aula com as crianças. Eles precisam, em sua formação inicial e também continuada, de possibilidades que demonstrem a literatura na formação do ser.

Assim, concordamos com as palavras de Zilberman (2007, p.20) quando defende que é necessário “a introdução da literatura infantil alçada à condição de participante do currículo do ensino universitário” na formação de professores. O professor deve estar repertoriado para poder desenvolver um bom trabalho com a literatura infantil. A literatura infantil na escola possibilita que se faça cumprir o ideário de educação tão desejado na atualidade: a educação significativa e transformadora.

A escola necessitaria de elementos que façam cumprir este ideal. Sendo assim, pode refletir sobre a realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem a situação real em que se vive. Além de haver um novo caminho a ser seguido pela escola, estaríamos rompendo a concepção tradicional de educação. O ser humano teria na escola o movimento que contribuiria efetivamente com seu processo de humanização.

Isso é possível através da íntima relação existente entre a literatura e a leitura. Esta relação é um caminho que ajuda a garantir aspectos importantes para formação do leitor. Segundo Faria (2005), o acesso à leitura é um direito de todos, como processo contínuo de aprendizagens, como formador de seres pensantes e como lazer.

Neste sentido, o ensino de literatura, segundo Faria (2006, p.42-45), é fundamental em sala de aula, já que o mesmo confere ao educando uma série de conceitos, entre os quais aqueles que constituem a própria noção de sociedade e de cultura, que podem ser utilizados em outras disciplinas e em diferentes momentos da vida escolar e social.

O ensino de literatura e sua inserção dentro dos currículos escolares, para Faria (2006, p.43), tem por objetivo a formação de uma consciência social preconizada a partir das normas e conceitos previamente ordenados. Este objetivo partiria de duas vertentes: uma técnica e outra semântica. A vertente técnica, assinalada por Faria (2006, p.42-45), busca dentro dos meandros da formação escolar a compreensão de sociedade e de ser humano sem a rigidez formal das definições acadêmicas. Já a vertente semântica centraliza-se na razão das coisas e do mundo, fomentada pela memória histórica e pela relação desta memória com o presente.

Por isso, Faria (2006) salienta que o importante é ressaltar a necessidade de uma prática pedagógica que subsidie as estratégias e as formas de ação, que sirvam de respaldo metodológico para a aplicação das vertentes técnica e semântica, pois o processo de ensino-aprendizagem precisa de constantes adaptações que se adéquem à realidade do ambiente escolar.

As questões que abrangem a prática pedagógica de literatura no ensino fundamental são consideradas por Faria (2006) como complexas e de difícil resolução a curto ou médio prazo, pois estão relacionadas com a formação do professor. Um dos principais problemas seria sobre o conhecimento docente. A autora explica que um professor que não é leitor ou que não dá a leitura à devida importância, não consegue fascinar seus educandos para o prazer de ler.

Um segundo problema, segundo Faria (2006), seria de fundo metodológico. Neste caso, o professor até teria o entendimento da importância da leitura por ser um leitor mais ativo. Porém, no ato da escolha do texto literário, não estaria atento para a forma como o mesmo deveria ser trabalhado em sala de aula, para as dificuldades apresentadas pelos educandos e para o fato do texto não refletir a realidade sócio-cultural dos mesmos. Daí a importância, segundo Faria (2006), da inserção de textos literários regionais nos currículos escolares. Este pressuposto metodológico, que parte de uma criteriosa seleção textual e posterior aplicação do texto pelo professor aos seus educandos, formularia uma relação de compreensão identitária com elementos culturais universais e regionais, permitindo ao “novo” leitor (ou leitor em formação) a construção de uma visão crítica a partir da literatura.

Acredito que o ensino de literatura de expressão amazônica no ensino fundamental exige que o professor possua uma visão mais ampla dos hábitos e

costumes do meio social no qual se encontra a escola e do perfil de seus estudantes, para que a sua compreensão dos valores culturais resulte em uma forma dinâmica das práticas pedagógicas. Refiro-me a expressão “dinâmica” por entender que o resultado das ações pedagógicas possibilita um repensar constante dos conteúdos curriculares, uma vez que os fenômenos sociais mudam constantemente. Penso que o universo escolar que enxerga as relações humanas sob uma lente multicultural consegue perceber as necessidades de seus educandos com maior frequência. Assim, a perspectiva intercultural no ensino de literatura permitiria observar as atitudes e maneiras das pessoas e de suas necessidades e a forma como essas atitudes e maneiras se manifestam no dia a dia. Como já observado esta percepção multicultural pode gerar propostas educativas interculturais. Neste sentido, a leitura do fenômeno multicultural do mundo é pressuposto para uma aposta em práticas pedagógicas que valorizem o diálogo entre as diferenças, tal como *modelo cabano de ensino* propôs para o ensino de literatura de expressão amazônica.

As abordagens sobre escola e o ensino de literatura, aqui consideradas, têm como base os trabalhos de Kramer (2008), Zilberman (2007), Coelho (2005) e Faria (2004; 2006). A partir deles, parto para o item seguinte, sobre as considerações do universo literário amazônica e a inserção deste nas matrizes curriculares da Escola Cabana.

2.4.

UNIVERSO LITERÁRIO AMAZÔNIDA

O impulso de contar histórias nasce no ser humano no momento em que ele sente necessidade de se comunicar com os seus, de narrar alguma experiência, algum sentimento ou imaginar formas nas quais deixe fluir seu plano lúdico. Segundo Oliveira (2005, p.13):

A célula mãe da Literatura Infantil, hoje conhecida como “clássica”, encontra-se na Novelística Popular Medieval que tem suas origens na Índia. Descobriu-se que, desde essa época, a palavra impôs-se ao homem como algo mágico, como um poder misterioso, que tanto poderia proteger, como ameaçar, construir ou destruir. São também de caráter mágico ou fantasioso as narrativas conhecidas hoje como literatura primordial. Nela foi descoberto o fundo fabuloso das narrativas orientais,

que se forjaram durante séculos a.C., e se difundiram por todo o mundo, através da tradição oral.

O ato de contar por meio da tradição oral é uma das formas de passar de geração a geração os mitos, as lendas, as parlendas, as tradições artísticas etc. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois são a expressão de sua cultura e, em geral, carregam os sentimentos, os valores e conhecimentos que devem ser preservados. Concentra-se aqui a relação entre a literatura e a oralidade. Por sua vez, o registro gráfico transforma as narrativas orais em literatura.

A Amazônia, com seus povos originários legou para a contemporaneidade elementos imagéticos associados à figura de deuses, seres encantados da floresta, entidades espirituais, bem como danças e cantos. As características deste passado formador tornaram-se mágicas com o passar dos tempos e incorporaram-se aos costumes sociais dos grupos amazônicos.

O universo das narrativas orais amazônicas, para Fares (2007), teve suas bases no ato dos adultos contarem histórias para as crianças, de maneira informal dentro das próprias casas. Este processo de *contação de histórias*⁶, na maioria das vezes, seguia um plano imagético relacionado com a figura de feiticeiras, bruxas, magos, seres e deuses que habitavam as matas. O plano de fundo deste cenário relacionava-se com as típicas habitações *paroaras*⁷ feitas de taipa⁸. A literatura infantil, em geral, é destinada especialmente às crianças entre dois e dez anos de idade. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento para a criança. Além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança na construção de um mundo mágico.

As narrativas orais, normalmente de fundo teórico curto, encerram, como nas fábulas, algum fundo moral ou de ensinamento prático e são tão antigas quanta a noção de civilização humana. Sua transmissão, por meio das gerações, faz-se de forma dinâmica, pois é o resultado do processo de aglutinação cultural mantido pela fala ancestral. Na maioria das vezes, o universo mítico é constituído pela presença de seres que formam a fauna e a flora nativa das regiões. Tal

⁶ O termo *contação de histórias* é muito utilizado por professores e teóricos da área da literatura e das narrativas orais como Zilberman (2005), Rocha (1996), Fares (2007), Abramovich (2008) e Farias (2006). Costuma referir-se à leitura dramatizada de textos literários.

⁷ Paroara é o nome popular dado aos caboclos paraenses.

⁸ Taipa é um tipo de material a base barro e palha, utilizado nas construções de palafitas e casebres do interior do estado do Pará.

característica é recorrente na Amazônia, ou seja, as narrativas orais usam animais falantes e elementos naturais para representar alegoricamente as virtudes, traços de caráter e vicissitudes do ser humano, independentes de época, de cultura e classe social, porém demarcadoras de costumes e hábitos de uma região. Todo este conjunto de elementos forma, segundo Fares (2007), os conceitos básicos de mitopoética, já que fazem um tipo de recorte cartográfico de cenas, elementos e expressões de um povo.

Na Amazônia, o processo de construção da mitopoética, para Fares (2007), deu-se a partir de algumas vozes poéticas que indicam a constituição de uma cultura miscigenada, híbrida, mestiça, que é edificada a partir de seus costumes e sentida por meio de seus elementos sociais. Com o decorrer do tempo, muitas adaptações são feitas na mitopoética pela própria sociedade – que a adapta ou a rejeita – influenciada por novos costumes e modelos de comportamento. Portanto, novas idéias e conceitos agregam-se à cultura nativa, modificando-a. Preservar a integridade dos costumes nativos, por meio das obras de literatura regional tem sido uma preocupação de escritores amazônidas.

A literatura regional apresenta-se ligada não somente às narrativas orais como também aos textos voltados para crianças. Na literatura regional infantil, a predominância é dos contos, quer pelo seu caráter de um conteúdo curto, quer pela sua forma alegórica de recontar aspectos de um universo mágico ligado, como já referendamos, a lendas, mitos, parlendas e tradições artísticas. Folcloristas, tais como Cascudo (1994), estudaram os contos buscando perceber os alicerces culturais que precederam sua concepção.

Fares (2007) salienta que, na cultura amazônica, a magia e a hibridização de culturas étnicas de fortes tradições, como a negra e a índia, são mostradas de formas variadas nos contos, porém nunca perdem o sentido original de suas raízes. A autora afirma ainda que a magia da miscigenação cultural se dá pelo processo de assimilação de valores que passam de geração a geração. Talvez seja por este motivo que as narrativas orais populares se mantêm tão vivas na região amazônica. A pesquisadora reitera ainda que na Amazônia – em virtude de sua riqueza de folclore, hábitos e tradições – o universo das narrativas orais foi absorvido pela literatura, favorecendo uma mescla de descrições culturais.

Fares (2007) designa esse processo de transmissão de saberes culturais como contínuo e recorrente, envolvendo um conjunto de culturas tradicionais para

a formação de outros valores culturais. Este processo de formação de novos valores culturais exprimem-se literariamente por meio de produções contemporâneas, de vanguarda, e a cada dia ganham novas dimensões que variam de acordo com os movimentos humanos.

Os movimentos humanos são os principais responsáveis pelas intersecções culturais no momento em que aproximam e/ou adaptam a modernidade com o tradicional. Fares (2007) cita ainda que a literatura amazônica é rica do que ela considera um hibridismo de culturas, mostrando-se plural em seus códigos e expressões. A multiplicidade de expressões humanas favorece a entrada de outras culturas na cultura amazônica. A multiplicidade dos códigos literários, presentes nas narrativas orais e na literatura propriamente dita, descortina uma série de possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas na produção e recepção textual no ensino fundamental.

Ao empregar o conceito de intersecções culturais, Fares (2007) aponta o fato de que as múltiplas culturas permitem entender os grupos sociais e suas manifestações artístico-literárias. A literatura possibilita refletir sobre essas questões a partir do momento em que as obras abordam diversificados temas, tais como: dança, folclore, raça, etnia, mestiçagem, religião, meio-ambiente, ritos, tradição etc.

Os estudos de Fares (2007, p.27) apontam também para os fenômenos literários amazônicos a partir de uma ligação histórico-social entre o passado e o presente, bem como as contradições entre o que ela denomina de “progresso social e contaminação cultural”. Os termos empregados por Fares (2007) revelam que o progresso em si não representa uma ação danosa aos grupos sociais, mas sim o desrespeito aos valores culturais e ao modo de vida nativo das populações. Para a autora, uma forma de se preservar as tradições é mantendo-as vivas e dinâmicas, integrando-a aos padrões sociais do momento. Isto pode ser feito pela escola e pela sociedade como um todo, entendendo como pensavam os antepassados e como se comportavam os grupos sociais de outrora em relação a determinados hábitos e costumes, sem deixar de compreender os processos de mudança social no decorrer dos tempos. A importância de se integrar aos currículos escolares as narrativas orais e a literatura de expressão amazônica representam uma alternativa para que os mais novos conheçam sua história e sua formação cultural e confronte-as com sua realidade. A convivência do tradicional com o moderno,

para Fares (2007), tem na literatura e nas narrativas orais uma expressividade poética que traduz a identidade de um grupo social.

Neste sentido, a literatura regional se modifica quando entra em contato com as novas linguagens, códigos e conceitos do mundo contemporâneo. O encontro das culturas é citado por Fares (2007), por exemplo, em um fragmento da obra *Belém do Grão Pará*, do escritor paraense Dalcídio Jurandir (1942). O autor fala do encontro de culturas e na troca de bens, durante a estada de estrangeiros na Ilha do Marajó⁹ e também retrata o contato dos nativos com os marítimos gregos, ingleses, norte-americanos e espanhóis:

É vinho da Itália, roupas da Inglaterra, champagne da França e licores são servidos nas mesas rústicas dos barracões, em meio da cuia do açaí, do pirarucu assado, do camarão frito, da carne salgada e da cachaça com limão. Perfumes, capas, peles, conservas raras, cervejas inglesas espantam os caboclos curiosos e os negociantes ávidos (JURANDIR, 1942, *apud* FARES, 2007, p.53).

Na obra de Dalcídio Jurandir, o processo de hibridização cultural é representado por uma identificação de contrastes que se entrecrocaram e modificam padrões sociais e comportamentos por meio da curiosidade. Esta curiosidade é o resultado do conhecimento do diferente e da aceitação do desconhecido. Assim, entendo que por meio da literatura regional tem-se um registro dos valores culturais, dos hábitos e costumes de um povo, assegurando a manutenção da história de uma sociedade, o que pode dar à escola a possibilidade de levar aos educandos aspectos de sua própria cultura e história que porventura eles desconheçam. O ensino de literatura de expressão amazônica no ensino fundamental possibilitaria, assim, que professores e estudantes integrassem atividades formais com atividades que representem a rotina de suas vidas.

O ensino de literatura nas escolas fundamentais em Belém a partir do *modelo cabano de ensino* tinha como referência a idéia de garantir a manutenção dos costumes e a pluralidade dos hábitos, através dos textos literários, uma vez que os conteúdos das histórias eram escolhidos de forma a conduzir a criança e o adolescente para esta percepção.

Considero esta concepção interessante, tendo em vista ser este o pensamento que tenho perseguido com esta pesquisa. Faço apenas uma complementação com relação aos textos. Acredito que a escolha dos mesmos, pelo professor, deve em

⁹ Arquipélago situado na ponta norte do estado do Pará formado por um conjunto de cidades que ainda conservam hábitos, costumes e tradições do povo amazônico.

algum momento levar a compreensão de múltiplas culturas, de que todas são importantes e necessárias e que precisam ser entendidas em suas diversidades. Penso que com a criação da Escola Cabana as ações escolares começaram a voltar um olhar mais amplo para todas estas questões. As formas como passaram a ser pensadas as atividades de leitura e escrita a partir de textos literários regionais favoreceram uma diversidade de atividades e um uso artístico das obras, pois eram associadas a dramatizações, músicas, dança, entre outras manifestações artísticas e culturais. Todavia, estas aulas passaram a exigir do professor uma prática pedagógica mais criativa, pois eles precisavam conhecer o texto em profundidade para depois associá-lo às atividades lúdicas na sala de aula.

Neste sentido, foi importante um aprimoramento constante de estratégias pedagógicas para a educação infantil que visassem a inserção, nos currículos, de textos literários que abordem aspectos culturais e sociais voltados à realidade da região amazônica. Com a Escola Cabana, algumas mudanças foram pensadas e aprimoradas e postas em prática nas escolas municipais a partir da segunda metade da década de 90, segundo dados contidos no PME.

As políticas educativas em Belém, a partir da Escola Cabana, apontavam para práticas pedagógicas que se fundamentavam em uma construção coletiva e em matrizes curriculares contextualizadas. O ensino fundamental também foi uma das prerrogativas das estratégias de ação da SEMEC na década de 90, em virtude das iniciativas nacionais em educação para crianças de 06 a 12 anos. Àquela época começaram a ser pensadas novas estratégias pedagógicas para o ensino fundamental. Na verdade, estas questões já vinham sendo evidenciadas em estudos preliminares há pelo menos duas décadas, mas foram impulsionadas a partir da segunda metade da década de 80 na região amazônica.

Percebe-se que a partir deste período, nas escolas municipais, um conjunto de políticas educativas voltadas para o ensino fundamental, segundo dados contidos no conjunto de documentos que compunham as estratégias de implantação do sistema de ciclos nas escolas municipais, segundo o PME-SEMEC (2002). Estas estratégias assinalavam para uma necessidade de mudança nas formas de ensino, tendo como justificativa o alto grau de repetência e evasão escolar. Uma das primeiras alterações foi a reformulação curricular com novas propostas de implementação de conteúdos que visassem a valorização da cultura amazônica e do meio ambiente.

Um dos grandes entraves encontrados nesta primeira reformulação curricular pelos técnicos da SEMEC foi a aplicação pedagógica pelos professores da Rede, uma vez que os mesmos não tinham o hábito de utilizar, em suas aulas, textos com enfoque regionalizado. Começava um processo de mudança lento, gradual e em alguns momentos tumultuado, em virtude da resistência de alguns professores e técnicos escolares contra as novas reformas.

A falta de um registro constante da produção literária na Amazônia é um dos fatores que têm contribuído para o seu desconhecimento dentro da própria sociedade amazônica e da não inserção desta nas matrizes curriculares de ensino. Uma vez que as editoras locais não possuem uma sistemática de editoração que contribua para uma difusão mais efetiva da literatura produzida na Amazônia. Na maioria das vezes, este tipo de publicação restringe-se a uma tiragem pequena por partes das universidades e das secretarias municipais e estaduais de cultura.

Um outro importante fator a ser levado em consideração é o desconhecimento por parte dos professores que atuam nas escolas municipais das obras dos autores regionais. A falta de adaptação destas obras para a linguagem infanto-juvenil também agrava o quadro de não utilização das mesmas. Tanto um quanto outro fator deve ser entendido como um problema a ser resolvido não somente pelo currículo, mas pelo processo de qualificação docente. A escola, portanto, necessita equacionar esses dois fatores para que possa pensar na inserção da literatura de expressão amazônica nos currículos escolares.

O PME ressalta que a Amazônia sempre representou um grande portal de produção literária. O Pará participa de forma singular desse processo criador que possui como raiz às ancestralidades marajoara e tapajônica, que nos legaram a riqueza de suas lendas, crenças, folclore, mitos, danças, comportamento social, entre outros aspectos.

Fares (2008, p.90), afirma que todo processo criador tem suas bases nas heranças culturais dos povos. O Brasil é um país da voz oral, mesmo nas cidades grandes, onde se presume a inexistência de narrativas de apelos populares. Essas narrativas, segundo Benjamim (1993, p.198), continuam a fluir com o mesmo caráter admoestador e mágico. Na Amazônia, conta-se histórias nas esquinas, nas portas, nas calçadas, nos bancos, e quanto mais se adentra a mata ou se abeira o rio, mais o repertório se enriquece e se avoluma. Fares (2008 p.91) faz referência que os contadores dos casos, e não dos causos, como se costuma falar para imitar

a pronúncia cabocla, são pessoas mais experientes, em geral mais velhas, mas mesmo os jovens, que, muitas vezes, negam esse tipo de conhecimento por pleitearem experiências “modernas”, trazidas pelos meios de comunicação de massa, não se afastam desta rede de signos, que representa comumente a tradição. Esta é entendida não como um conjunto embolorado de conhecimentos e crenças, mas como um aspecto da cultura, que, como um todo, se move no tempo e no espaço, e traz matrizes de marcas mnemônicas.

Zumthor (1997, p.23) diz sobre tradição poética:

Uma tradição poética pode se definir como um *continuum* onde se gravou a marca de textos anteriores, e que tende a determinar, por isso mesmo, a produção de textos novos. É nela que se arraigam e por ela se justificam as convenções que regem a sensibilidade poética e permitem a fruição dos textos. A tradição funda assim a realidade, assegurando-lhe o caráter que a define de maneira fundamental: sua autodeterminação. Lugar de relações intertextuais, ela confere ao poema um estatuto referencial particular e eminente, pois este poema remete e adere a sistema concebido como definitivo... de onde um dinamismo alegre, na encruzilhada de uma participação unânime.

O desenvolvimento da cultura nativa tem na herança dos povos originários um forte alicerce. E é por meio desta herança que os comportamentos e costumes vão se consolidar e marcar a identidade de um povo, seus hábitos e costumes, estendendo-se de forma diferenciada em cada região do estado do Pará. Um dos exemplos mais fortes dessa herança cultural pode ser percebido no traçado e nas pinturas cerâmicas. A cerâmica indígena é um dos principais elementos que influenciaram a prática da narrativa oral, uma vez que durante a feitura das peças nas tribos eram contadas histórias que tinham como fundo as lendas e os mitos amazônicos.

São identificáveis, no estado do Pará, dois grandes estilos cerâmicos: o marajoara e o tapajônico. A arte marajoara segue um traçado estético diferente da tapajônica. O significado das cores e dos objetos representados pela primeira seguem um tipo de ordem e seqüência que na segunda assume uma conformação diferente.

A cerâmica marajoara é sempre muito decorada, em geral com pintura policromada, mas também com incisões e apliques modelados. A decoração marajoara revela a representação figurativa e estilizada de animais e seres humanos como expressão de mitos e crenças que estruturaram o universo espiritual indígena. A pintura marajoara possui ainda padrões decorativos simétricos nos quais os símbolos geométricos são combinados de forma

harmônica, obedecendo a regras bastante rígidas na sua composição, pois têm o objetivo de representar fielmente criaturas de traços mistos, entre animais e humanos – quase um híbrido entre a palavra e a imagem. Essas representações das pinturas cerâmicas marajoaras mostram as transformações “animísticas” que até hoje perduram nas narrativas orais amazônicas.

A arte tapajônica apresenta traços estilísticos mais concêntricos, formados por linhas mais densas e escuras com regras de representatividade mais ecléticas. Todavia, o sentido de representação dos valores culturais se expressam com um sentido muito semelhante ao estilo marajoara. Os objetos tapajônicos também mostram aspectos da vida indígena, de seus valores míticos e sociais. Essa arte também serviu para registrar elementos do imaginário amazônica, frutos das narrativas orais indígenas e que passaram a constituir base para as produções literárias regionais.

Vale a pena aqui refletir sobre a produção cerâmica indígena para ilustrar as diversas possibilidades de aplicação do texto literário na compreensão de valores culturais, uma vez que o mesmo pode trazer temáticas diversas. Cabe registrar também que em Icoaraci, distrito onde se localiza a escola pesquisada, este tipo de artesanato se mantém com grande força entre artesãos locais.

As lendas amazônicas fazem alusão com muita frequência ao universo e costumes indígenas e formam um leque de possibilidades na resignificação do panorama regional. Essas lendas, às vezes, são trabalhadas nas escolas paraenses. Todavia as formas de inter-relação com as produções literárias adaptadas das narrativas orais não ganham um espaço significativo dentro das matrizes curriculares do ensino fundamental da SEMEC, caracterizando um trabalho individual e muitas vezes pouco sistematizado por parte dos professores.

Para Fares (2007), isso se explica pelo fato da não existência de um processo que sistematize as atividades literárias para textos de autores regionais. Tal fato se dá em virtude de vários fatores, entre os quais: o pouco registro histórico de textos de autores regionais; a inexistência de uma política efetiva de editoração que dê conta das necessidades de publicação; a não inserção nas matrizes curriculares do ensino fundamental de autores amazônicos; a falta de uma prática de leitura pelos próprios professores. Há, para Fares (2007), um outro importante fator, que seria uma espécie de não reconhecimento, por de alguns

educadores e gestores, das narrativas orais como um ramo importante e considerável das letras.

A incorporação nas matrizes curriculares do ensino fundamental do ideário amazônico precisaria levar em conta a compreensão, da produção literária regional, pelo professor, uma vez que este é o principal agente educativo. Se o mesmo não entender a literatura regional como importante e necessária, então não dará a atenção devida e tão pouco a utilizará em suas ações docentes cotidianas.

A forma como o texto literário chega à sala de aula também é um fator a ser considerado como crucial, uma vez que o tipo, a forma, o estilo e a qualidade do mesmo precisam ser analisados pelo professor. Fares (2008, p.102) em um estudo sobre “Cartografias Ribeirinhas”, fala sobre o processo de formação artístico-cultural e o papel da pesquisa:

A pesquisa na dimensão cultural-artística, priorizou questões relativas às mitopoéticas, ou as poéticas de tradições orais, como também é denominado o conjunto de narrativas que inclui não só o mito, “propriamente dito”, mas os textos originários dos lendários, dos anedóticos, das fábulas, dos romanceiros, dos cordéis, e de outras formas, algumas de natureza prosaica e outras versificadas. As narrativas amazônicas são comumente conhecidas com o nome de marmota, encantado, anedota, remorso e implicam nas histórias de vida dos narradores, sendo assim não se pode atribuir o caráter ficcional a estas, mas compreendê-la como uma construção em que os saberes simbólicos e imaginários misturam-se e sobrepõem-se.

Para Fares (2008), não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular, a autora compreende a dimensão do espaço identitário amazônico é sempre concebido no plural. Por isso, as diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem, e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras.

Considera também que são essas as vozes poéticas constituídas por múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia, mesmo se ser necessário comprovar quais os desenhos mais fortes e os rascunhos mais claros presentes nas relações sociais desses grupos. Esses constitutivos sociais próprio das culturas diversificadas são foco do olhar dos escritores de literatura de expressão amazônica.

A escola ao selecionar os textos desses escritores e ao estabelecer uma relação pedagógica de análise comparativa entre o universo ficcional da história contada no livro e a realidade sócio-cultural do aluno estabelece uma relação reflexiva entre a arte e a vida. Todavia o comprometimento da autonomia do

ensino em se tratando de literatura ainda se encontra ligado a esquemas padronizados e com pouca preocupação com a realidade vigente.

Cabral (2008, p.153) salienta que a tendência pedagógica da literatura para crianças, nas suas origens, tem comprometido esta “autonomia”. Segundo a autora, muitos são os fatores que revelam esta tendência, tais como: o artificialismo da linguagem, expresso por meio de escolhas lexicais simplificadas; a utilização de estruturas morfossintáticas reduzidas, caracterizando um estereótipo da expressão verbal da criança ou do que ela representaria; o uso freqüente de temas pedagógicos e lições moralizantes, mais preocupados em veicular conteúdos normativos do que formar uma personalidade crítica; a presença de esquemas narrativos fáceis do tipo – começo, meio e fim – com o objetivo de facilitar (controlar) a leitura dos pequenos leitores; entre outros. Neste sentido, estes fatores seriam relevantes para uma escolha inadequada de textos infantis e/ou para a escolha de textos que não refletem a identidade regional das crianças.

Kramer (2008) salienta que um dos papéis específicos da educação infantil seria o de incorporar as diferenças, assegurando, no plano social e cultural, a posse do conhecimento universal a partir da compreensão da história. Ora, essa história nada mais é do que a ancestralidade cultural na qual a criança possivelmente é formada. Portanto, a referência, em textos literários, das realidades de cada povo é uma maneira de compreensão de seus hábitos, costumes, ações e reações sociais que se formaram no transcurso dos tempos. Portanto, o processo de manutenção da produção cultural está relacionado com a preservação dos costumes tanto no seio familiar quanto escolar.

A cultura tradicional popular, para Cascudo (2004, p.89-90), é uma vertente volumosa e multifacetada e torna-se evidente a partir do momento em que seus pares sociais, inclui-se neste caso a escola, toma conhecimento de sua existência e reconhece sua importância. Para Cascudo (2004), sobrevivência e perpetuação formam um todo indissoluto. Assim, a cultura é ancestral, a história registra e corrobora o papel da ancestralidade e o folclore representa o limite entre a tradição e a imagética. Portanto, folclore e mito se completam. Um não sobrevive sem o outro. Este depende daquele para se manifestar e concretizar seu ideário. Ambos, para o folclorista, representam a união residual de todas as culturas. No momento em que nos reportamos à ancestralidade imaterial das figuras rupestres

presentes na arte marajoara e tapajônica estamos falando dos primeiros registros das representações culturais. Estas figuras são fruto das narrativas orais, que foram imprescindíveis para o entendimento da mitopoética amazônica e que serviu, para os autores regionais, registrarem, por meio de suas produções literárias, o panorama humano e social da Amazônia e, em específico, no caso desta pesquisa, do Pará. Cascudo (2004, p.95) inclui no folclore elementos como a arquitetura, a alimentação, o vestuário, a decoração, o artesanato, entre outros. A literatura regional é o registro ativo e ritualístico de todos esses elementos, ao mesmo tempo em que representa uma forma de preservação da memória imanente dos povos.

Os aspectos assinalados aqui falam sobre o universo literário amazônica e servem, a meu ver, para situar o leitor quanto aos conteúdos das matrizes curriculares da Escola Cabana. A inserção da literatura de expressão amazônica no ensino fundamental é uma das inovações dos conteúdos programáticos utilizados nas escolas fundamentais de Belém. A partir do tópico seguinte faço uma análise desses dois pontos (matrizes curriculares e literatura de expressão amazônica), e a maneira pela qual os professores a inserem em suas práticas pedagógicas. Para tal utilizo além dos estudos de Fares (2007), Cunha (2003), Faria (2004), Kramer (2008) os documentos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, incluindo as duas versões (provisória e definitiva) do Plano Municipal de Educação.

2.5.

LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA E ESCOLA CABANA

No ensino fundamental o educando começa a inter-relacionar o seu mundo com os signos culturais e artísticos mostrados pela literatura. Nesta fase, segundo Fares (1998), os conceitos das relações sociais e o ideário lúdico são traduzidos na interpretação do universo que o cerca, assim como os conceitos e percepções culturais que o acompanharão em sua vida escolar.

Para Fares (1998), a formação inicial voltada para a valorização sócio-cultural do aluno é importante para o reconhecimento de sua identidade regional.

A literatura pode, então, representar um dos pontos de representação da cultura regional em virtude de fornecer uma série de informações que envolvem o estudo de hábitos, costumes, folclore, lendas, mitos etc. Fares (1998) acentua ainda que a transformação das práticas pedagógicas não é fácil, pois implica na redefinição do papel docente e na releitura da dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula. Assim, o papel do professor não seria o de expectador de um processo espontâneo, mas de sujeito ativo de um processo em constante construção.

As matrizes curriculares utilizadas nas escolas municipais em Belém, antes da década de 90, não possuíam aspectos voltados para o ensino de literatura regional. Esses conteúdos, por muitas décadas, segundo Fares (1995), foram utilizadas de maneira equivocada. Já que os livros didáticos e os textos vistos em sala de aula pelo professor não continham elementos da cultura local e/ou se reportavam a cenas que reproduziam uma realidade diferente da vivenciada pelos alunos da Amazônia. Para Fares (1995), isso se deu por conta de uma série de fatores que dificultaram o processo de desenvolvimento do ensino de literatura com enfoque na valorização dos aspectos regionais.

Fares (1995) reitera ainda que o ensino de elementos sócio-culturais não relacionados à realidade amazônica contribuiu para a ausência de programas que buscassem a integração dos aspectos regionais com os de cunho global. A ausência dos estudos de análise comparativa da cultura amazônica com outras culturas, para Fares (2005), dificultaram, na prática pedagógica das escolas municipais de Belém, o uso de textos regionais no cotidiano escolar.

As questões apontadas no parágrafo anterior foram pesquisadas por Fares nos anos de 1989 a 1996 e fazem parte de uma série de estudos feitos com professores da Rede Municipal de Ensino de Belém. Estas pesquisas tiveram o intuito de investigar que tipo de literatura era utilizada, pelos professores, em sala de aula e se os mesmos, em algum momento, faziam uso estratégico de produção textual de caráter regional com os estudantes. As pesquisas culminaram com a publicação de uma série de cartilhas que passaram a ser utilizadas pelos professores do município nas aulas de língua portuguesa e nas salas de leitura.

Estas cartilhas receberam, na época de sua realização, o título de *Texto e Pretexto* (FARES, 1998). Elas tinham como função levar aos estudantes do ensino fundamental as narrativas orais; “contações” de histórias; leituras e dramatizações de clássicos da literatura amazônica; interpretação em classe de fragmentos de

obras e adaptações das mesmas para o nível de compreensão de linguagem do aluno.

Repensar os conteúdos curriculares de maneira mais regionalizada tem representado um desafio constante para as escolas municipais de Belém. A reflexão e o debate sobre aspectos regionais e o diálogo com o cotidiano dos educandos têm sido fonte de pesquisa na área educacional. Estas reflexões e debates geraram dois grandes principais planos de reformulação curricular nas escolas de ensino municipal em Belém, que buscavam inserir, nos conteúdos programáticos, as temáticas ligadas ao ideário amazônico com enfoque na literatura de autores regionais, ensino de narrativas orais e inserção de mitologia e lendas amazônicas. O primeiro plano foi formulado a partir de proposições multidisciplinares e contava com eixos de ação em áreas distintas do saber. Cada área propunha estratégias de ação pedagógica e a inserção de conteúdos que abordavam aspectos regionais.

Em literatura, segundo os manuais elaborados por Fares (1995), foram propostas ações que buscavam a utilização de textos em prosa e verso com temática regional e de autores da literatura paraense, tais como: Dalcydio Jurandir, Ápio Campos, João de Jesus Paes Loureiro, Eneida de Moraes, Ruy Paranatinga Barata, Benedicto Monteiro, entre outros/as.

Segundo pesquisas de Fares (2004) e dados contidos no Plano Municipal de Educação (1995), os conteúdos curriculares até o início da década de 90 reproduziam aspectos que não condiziam com as necessidades sócio-econômicas e culturais dos estudantes. Os estudos de reformulação curricular feitos a partir da primeira proposta da SEMEC em 1995, passam a integrar um conjunto de ações com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências em relação à cultura regional amazônica. Esta passa a ser o foco de atenção dos profissionais do magistério naquele momento. Tais iniciativas tinham como intuito transformações nas estruturas metodológicas e no exercício docente. A inserção de elementos regionais nas matrizes curriculares, segundo a experiência da Escola Cabana, seria um das primeiras ações a serem realizadas para a valorização da cultura local e o exercício desta por parte da escola.

O processo ensino-aprendizagem, segundo o PME (1995), passou por diversas transformações na Rede Municipal de Ensino, influenciado por fatores diversos, tais como: questões políticas e ideológicas, diversidades sociais,

amplitude geográfica, dentre outras. Como já afirmado, a estrutura curricular distante da cultura regional foi utilizada por muitos anos nas instituições de ensino em Belém. A mudança proposta pelo grupo que organizou a primeira reforma curricular nos programas da SEMEC, no ensino fundamental, tinha por critério um caráter reflexivo sobre os aspectos culturais regionais, visando a valorização de textos de autores amazônicos. No pré-escolar, por exemplo, eram utilizadas gravuras e histórias contadas por meio de dramatizações que tinham como base o viés temático do texto original. Já nas séries iniciais, o uso do texto literário sofria um processo de adaptação da linguagem, afim de que pudesse ser compreendido e utilizado pela criança em suas aulas de leitura e interpretação.

No início da década de 90, um grupo de educadores da Rede Municipal de Ensino de Belém pensou e colocou em prática o ensino de literatura regional na pré-escola e nas séries iniciais, segundo PME (1995). Estes educadores possuíam como orientação pedagógica o uso sistemático de textos regionais nas aulas de língua portuguesa e nas salas de leitura. Um dos principais lemas destas primeiras experiências, que mais tarde se transformariam na proposta intitulada de Escola Cabana, era o de pensar uma escola que buscasse a valorização dos hábitos, costumes, lendas, folclore e narrativas orais, bem como todas as outras formas de expressão artística próprias da Amazônia.

Um outro aspecto apontado no PME foram os eixos de conteúdos curriculares que tinham por base a fusão entre os conteúdos formais e o conhecimento informal já trazido pela criança. Foram estabelecidos focos temáticos que trabalhavam aspectos da cultura por meio de diversas formas de expressão, tais como: cantigas de roda, brinquedos e brincadeiras, estudo do meio-ambiente, entre outros.

Os problemas no âmbito da educação, no sentido de se preservar e valorizar a cultura local e ao mesmo tempo não distanciá-la da cultura nacional foi uma das principais preocupações.

Não se pode ter a pretensão de, em poucos anos, ter-se uma reversão radical do problema da generalização do ensino. Atualmente, acredita-se que o foco dos problemas relacionados ao ensino global, não esteja somente na gestão do estado, mas também na prática educativa de todos que fazem a escola e na forma pela qual reproduzem aquilo que criticam. Não se pode afirmar que a escola nada alcançou no transcurso de toda sua história, pois muito já foi conseguido, e muita coisa ainda está sendo feita. Percebe-se, nos dias atuais, grupos comprometidos com os problemas sociais e com a valorização da cultura da terra. Educadores que pensam os processos de socialização do conhecimento fortalecendo a experiência adquirida

no seio familiar e na própria experiência de vida do aluno já é uma prática freqüente em sala de aula. Assim como matrizes curriculares que trazem em seu conteúdo um aporte teórico para esses aspectos também já são vistas. (PME, 1995, p.03).

O currículo da Escola Cabana, enquanto campo temático mereceu especial atenção, tendo em vista o objetivo proposto de se aliar ao conjunto de conteúdos de cunho global os conteúdos de cunho regional. Neste sentido, com vistas a se realizar uma análise sistematizada das habilidades e competências que se deseja trabalhar em sala de aula, esta pesquisa tem buscado focar as propostas curriculares da SEMEC e as ações operacionalizadas no campo da literatura de expressão amazônica, compreendendo-as como exercício docente no ensino fundamental. A visão analítica do planejado e do executado é importante para que se tenha um olhar mais arguto sobre as práticas do professor em sala de aula no que concerne ao ensino de literatura com enfoque regional amazônico e para se entender os efeitos dessas práticas no processo ensino-aprendizagem.

A formulação de políticas relacionadas às práticas curriculares na Amazônia precisa buscar medidas que resolvam não somente a mudança dos conteúdos curriculares, mas também o campo escolar e a ação do professor em sala de aula. As estratégias pedagógicas, para Farias (2006), encontram-se presas aos valores educacionais nos quais foram formadas. Sendo assim, para a autora, as estratégias pedagógicas é uma das principais causas que dificultam a inserção da literatura regional nos conteúdos e programas escolares. Deparamo-nos, então, com um fator relacionado com a história de vida e com o processo de formação pelo qual esse docente passou.

De acordo com Farias (2006), se o docente não perceber a importância do texto regional e do que o mesmo possa representar enquanto diferencial na formação do educando, acabará por não utilizá-lo em sua prática pedagógica. Acredito que os professores com história de leituras diversificadas representam, com sua prática, um consistente auxílio na educação de leitores de literatura regional, uma vez que o seu papel é importante por aliar o conhecimento literário formal ao ensino das práticas literárias informais, como as narrativas orais, o folclore, os mitos, as lendas, as cantigas de roda etc.

Estes professores, em virtude de possuírem experiência de leituras e visões diversas sobre os conteúdos literários, podem tornar mais criativa a aplicação dos conteúdos curriculares. A meu ver, este tipo professor enxerga o papel social da

escola para além do currículo formal, pois entende a integração de saberes e as necessidades reais de seus estudantes por sobre uma ótica holística. Entendo ainda que o exercício docente destes professores possibilita mudanças nas formas de compreensão e utilização do texto literário, da integração dos conceitos regionais, permitindo ao educando estabelecer critérios de comparação entre a sua cultura e outras.

A escola, o professor e o educando, segundo Faria (2008), formam um universo de valores e conceitos que quando integrados ao contexto informal da sociedade favorecem o entendimento do que precisa ser estudado e integrado às matrizes curriculares. Este universo de valores e conceitos é o que Faria (1995, p.28) considera como elemento funcional da estratégia metodológica, ou seja, elabora-se um currículo a partir de expectativas diversas, tendo como base as políticas estabelecidas para sua operacionalização.

Penso que a formulação de políticas curriculares deve levar em conta o perfil de professores e a realidade das instituições de ensino. Entendo, que nos dias de hoje, somente é possível reconhecer as necessidades da escola se a realidade for conhecida por quem planeja as ações. As últimas normas legais, de âmbito federal, são um exemplo claro da necessidade dos conhecimentos regionais no campo do ensino fundamental. As diretrizes que norteiam a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais já consideram os aspectos de valorização regional como um pré-requisito a ser utilizado em seus conteúdos.

Uma grande parte das dificuldades metodológicas enfrentadas por docentes, em seu cotidiano de ensino, pode ser explicada, segundo Faria (2008, p.45), por um sistema de organização escolar que não atende às peculiaridades e aos saberes distintos de cada educando, tidas como importantes e necessárias. Fares (1995, p.56) salienta que para a compreensão e aplicação de uma matriz curricular contextualizada em literatura regional faz-se necessária, inicialmente, a interação do professor com o universo cultural circundante, integrando-o aos conteúdos formais para que, por fim, possa entender o conjunto de saberes que a criança leva para a escola. Saberes estes que se encontram plenos de informações sobre a identidade regional na qual a criança foi formada.

Nesta perspectiva, Fares (1995) descreve três fases para a construção de uma prática pedagógica que inclua em suas ações o ensino de literatura de expressão amazônica.

A primeira fase compreende a análise das principais características sócio-históricas e culturais da Amazônia. Esta primeira fase tem o intuito de perceber os hábitos e a cultura do Norte do país; os aspectos formadores que consolidaram as relações sociais; a maneira como a escola percebe a cultura e a história locais e as inclui em seu processo educativo; o papel dos professores enquanto mediadores das ações humanas no processo de valorização desses saberes e sua inter-relação com a construção do conhecimento formal.

A segunda fase busca compreender e aplicar as abordagens pedagógicas utilizadas pelo professor durante suas aulas e verificar se os conteúdos formais utilizados se relacionam com aspectos de conteúdos regionais e se estes aspectos estão contemplados nas matrizes curriculares proposta pelo projeto político pedagógico da escola. Para Fares (1995, p.30), o modelo de aplicação mais satisfatório seria o que formasse um híbrido de culturas. Permitindo com que o educando estabelecesse um quadro comparativo de valores e conceitos, de maneira a propiciar uma visão crítica das múltiplas formas de expressão humanas. Com isso, a estratégia que melhor traduziria a feitura de matrizes curriculares seria a participativa, com proposições coletivas na construção de seus paradigmas.

A terceira fase estaria relacionada aos desafios que educadores e todos os que participam do processo ensino-aprendizagem têm, quais seus papéis e quais as funções do Estado e dos órgãos financiadores nas reformas curriculares e no estabelecimento de políticas e diretrizes que atendam às necessidades da escola. Fares (1995, p.35) reitera que avanços importantes podem ser pensados se forem levados em consideração como, por exemplo: o respeito às tradições e a utilização das mesmas como parte integrante dos currículos e do exercício docente; a associação entre ensino 'formal' e 'informal'; o planejamento sistemático e contínuo dos programas de disciplinas; a utilização por parte da escola do que o estudante traz consigo de conteúdos culturais; a revisão contínua das matrizes curriculares; a análise das possibilidades metodológicas (utilizadas na construção de conhecimentos) feitas de forma participativa e constante com reuniões programadas e avaliadas por toda a equipe técnica e comunidade.

Trabalhos na área pedagógica, como os de Fares (2005), de Oliveira (2000) e de Cunha (2003), foram realizados tendo como objeto de pesquisa a figura do ser humano e sua relação com a cultura nativa, enfocando a importância dos estudos regionais para o processo de desenvolvimento do educando, tendo em

vista a valorização de caracteres culturais, étnicos etc. Estes estudos revelaram que no transcurso do tempo uma grande parcela dos conteúdos e propostas curriculares na Amazônia não se adaptavam ao ambiente escolar vivenciado pelo professor.

Aos estudos iniciais de Fares (2005), aliam-se suas pesquisas sobre multiculturalismo, escola, literatura e currículo, como forma de entender a pluralidade dos costumes, das culturas e das raças e o reflexo destes elementos na construção do pensamento literário regional. Estes aspectos começam a ser pensados quando por ocasião da implantação das primeiras matrizes curriculares formuladas nas escolas municipais de Belém, com o intuito de incluir em seu bojo referências de estudos literários regionais.

Segundo Fares (2006), a escola na Amazônia durante muito tempo refletiu um passado influenciado por produções literárias estranhas à sua realidade, recebendo influências que não traduziam suas singularidades e peculiaridades históricas. Não que isso se caracterizasse por si só como um problema. Segundo a autora, a proposta seria a de mesclar os conhecimentos de ordem mais global com os de ordem regional.

Conforme afirmação de Fares (2006, p.13), estas peculiaridades históricas se constituíram, nas políticas e nas práticas teórico-metodológicas do professor, como uma maneira da escola propor suas ações e como uma forma de se estruturar os currículos, uma vez que os mesmos acabavam por representar, em muitos casos, um planejamento que não considerava as necessidades dos grupos sociais locais.

Os conteúdos de literatura regional passaram a compor os programas de ensino, observando uma diretriz que contemplasse as necessidades dos grupos sociais locais. As atividades de leitura e produção textual passaram a ter elementos do folclore regional, por exemplo. As cantigas e os motes populares descritos por autores paraenses como João de Jesus Paes Loureiro e Dalcydio Jurandir, escritores paraenses pertencentes à vanguarda modernista, passaram a ser incluídas nas práticas escolares. As cartilhas propostas por Fares (1990) traziam em seus conteúdos um conjunto de textos didáticos que tinham como base referencial a adaptação de clássicos da literatura regional e um conjunto de sugestões para a utilização dos textos literários de forma multidisciplinar.

A construção de um “currículo ideal”, para Moreira (2008, p.27), tem sido uma preocupação de autoridades, intelectuais e especialistas da área educacional, no sentido de conferir, com certa urgência, uma reforma estratégica, que priorize, com medidas qualitativas, o panorama geral da escola, quer no sentido de sua “práxis pedagógica”, quer no sentido de seus conteúdos programáticos.

Na Amazônia, são cada vez mais incisivos os discursos que afirmam a urgência e a inevitabilidade de reformas educacionais, com vistas a melhorias na qualidade do ensino fundamental. Neste sentido, as reformas educativas vêm atravessando décadas de ‘ação transformadora’ na Amazônia. Todavia, os planejamentos realizados em torno das mesmas reúnem apenas partes das necessidades do sistema de ensino. É sabido que transformações, sem investimentos constantes e significativos, são lentas. Porém, com o apoio financeiro de instituições privadas, certos progressos começam a se delinear. Órgãos gestores e financeiros, como a UNESCO e o Banco Mundial respectivamente, têm voltado uma atenção mais específica para o problema.

O discurso que aborda a reforma da educação na Amazônia, segundo Fares (2005), está presente em vários momentos de sua história. Esse discurso possui características diversas, que foram delineadas por fases governamentais que contribuíram para a criação de medidas políticas que afetavam a escola. O sentido da palavra reforma, mesmo que revestido de boas intenções e interesses, sempre suscitará discussões já que afeta o sistema de regulação social e sempre haverá grupos humanos que não se sentem contemplados com medidas adotadas pelo Estado.

É importante frisar a importância do papel do professor na construção do processo de reforma educacional, bem como sua atuação no transcurso histórico do mesmo, já que o é o executor das atividades intraclasse e, portanto, um dos responsáveis direto pelo desenvolvimento e mudança das práticas pedagógicas. O que se observa nas tentativas de reformas educacionais na Amazônia, é que a figura do professor, apesar de ter sido um ponto de preocupação das autoridades gestoras, não foi devidamente valorizada no que concerne a formação, inicial e permanente, nem no apoio logístico para desenvolvimento de suas atividades.

Neste sentido, como é de se esperar, o retrato das ações traçadas não é o mesmo das ações planejadas. Teoria e prática se distanciam em virtude de um investimento modesto nas escolas municipais. O professor percebe que seu

trabalho não acompanhava as necessidades sociais e que a escola não lhe oferecia condições satisfatórias para o exercício de sua função. A desvalorização financeira, também representou – e até hoje representa – um diferencial na qualidade das ações pedagógicas.

É certo que, na atualidade, medidas como: reformas educativas; modernização dos espaços escolares; programas de apoio ao exercício docente; qualificação profissional; reformulação de meios e propostas que conferem ao professor oportunidades de acesso ao ensino superior; entre outros, surgem com o intuito de melhorar a educação fundamental na região amazônica.

Kramer (1997, p.15-27) reforça que a formação do professor e as reformas escolares formam um conjunto, traduzido como desafio para o ofício do magistério, e deve ser pautado em cinco desafios básicos: (1) as dificuldades enfrentadas pelos professores no momento em que buscam responsabilidade profissional; (2) a exigência de um constante estudo por parte dos docentes; (3) as reformas voltadas para a definição de um conjunto de princípios que orientam como as crianças devem aprender para alcançar os objetivos propostos; (4) a relação de ambivalência entre a formação no emprego e a formação prévia, ambas funcionando como partes igualmente necessárias; (5) as medidas de implementação variadas, criando condições que tornam quase impossível o trabalho do professor e impedindo dessa forma o êxito das estratégias planejadas.

A Amazônia apresentou diferentes reformas nos últimos dez anos. Reformas que tiveram as mais variadas características. Todavia, sempre se teve uma lacuna no que concerne a aproximação da cultura popular com os conteúdos curriculares de ensino. Creio que este hiato entre a cultura popular e o ensino formal distanciou a escola da realidade social circundante, contribuindo para um ensino que não reflete os reais interesses da coletividade.

É importante frisar que das mudanças sofridas pelo sistema educacional amazônico, uma das mais relevantes foi a organização escolar em ciclos, acontecida no final dos anos 80¹⁰ na Rede Municipal de Ensino, que representou o primeiro passo na criação da Escola Cabana. Porém, não nos cabe aqui tecer

¹⁰ A substituição do sistema de seriação pelo de ciclos foi implementado em Belém no final da década de 80 e se constitui num dos marcos referenciais para a construção do *modelo cabano de ensino*, uma vez que propunha modificações no sistema curricular e de avaliação. Os documentos da SEMEC que fazem referência a este aspecto são unânimes em afirmar que a Escola Cabana surge a partir da implantação dos ciclos nas escolas e que esta mudança propiciou um novo olhar sobre a cultura local e sobre a possibilidade de utilização em sala de aula.

nenhum tipo de apologia ao referido sistema, mas caracterizá-lo como um dos marcos que mais contribuíram para o estreitamento da cultura escolar e da cultura da escola.

O marco principal que dá origem ao pensamento do que seria mais tarde a Escola Cabana surge ainda no final dos anos 80, com o *Projeto Modular Integrador de Educação e Cultura*, formulado pelo então Secretário de Educação e Cultura, o professor e poeta João de Jesus Paes Loureiro. O projeto apresentava um conjunto de 10 cadernos, sob o mesmo nome, que procurava direcionar os conteúdos curriculares e as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do município.

Considero, no caso de Belém, que as mudanças relacionadas aos conteúdos curriculares e ao sistema de avaliação dos ciclos um divisor de águas no que tange a valorização de aspectos regionais na prática escolar cotidiana. Com a eliminação da reprovação em algumas séries e a organização do ensino em ciclos, foi permitido aos educandos um contato mais amplo com *alternativas plurais de aprendizagem*¹¹. Neste novo modelo, a aprendizagem é avaliada continuamente a partir de um conjunto de ações, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e do desenvolvimento das habilidades.

A Escola Cabana surge apoiada na nova LDB (Lei nº 9394/96), a qual propõe a possibilidade de organizar o ensino fundamental em ciclos e, para os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série, propõe o “regime de progressão continuada”¹², cujas normas são de competência dos respectivos sistemas de ensino (Artigo 32, 1º. e 2º §, LDB). Cria-se dessa forma uma nova maneira de pensar o processo de escolarização. O cerne desse processo converge para dois pontos: a progressão continuada e a promoção automática, que dizem respeito a três questões: o não prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a obrigatoriedade dos estudos de recuperação para os alunos de baixo rendimento e a possibilidade de retenção por um ano no final do ciclo.

¹¹ Fares (2002) considera *alternativas plurais de aprendizagem* àquelas relacionadas a toda e qualquer possibilidade de inclusão nas práticas escolares de atividades que valorizem a cultura. Para a autora, o trabalho com literatura amazônica é uma forma de valorização do texto literário despreendendo-o das “amarras” formais do livro, ampliando suas ações para atividades lúdicas, tais como: cantigas de roda, “contação” de histórias etc.

¹² Regime proposto que regula as formas de avaliação a serem utilizadas na Escola Cabana sem comprometer a progressão do aluno às séries seguintes.

Assim, nas matrizes curriculares para a Escola Cabana, a partir da substituição da seriação pelo sistema de ciclos, três itens foram observados: (1) utilização de atividades lúdicas como forma de avaliação; (2) sistema de progressão continuada; (3) associação de conteúdos formais e informais na operacionalização dos conteúdos curriculares.

No novo modelo de organização curricular, a avaliação passou automaticamente a ser adicionada às atividades lúdicas desenvolvidas pelo educando. As ações educativas deveriam possuir um caráter integrador e multidisciplinar. O estudante além de ter aulas nas salas convencionais, também deveria desenvolver atividades pedagógicas na sala de leitura, de informática, de artes e na quadra de esportes. O resultado deveria ser o desenvolvimento de atividades que comporiam o todo de seu processo avaliativo.

Alguns argumentos a respeito das propostas de operacionalização da Escola Cabana, a partir da organização do sistema escolar em ciclos, salientam ângulos criteriosos de ação relacionados a currículo e organização escolar. Dentre estes argumentos, vale a pena registrar dois.

O primeiro é apresentado por Oliveira (2000, p.3-7). A autora afirma que a Escola Cabana tinha por objetivo central redimensionar a experiência educativa a partir de um conhecimento prévio da sociedade nativa e de seus valores culturais, utilizando-os em seu dia a dia, integrando-os aos conteúdos programáticos e registrando-os como forma de avaliação. Para a pesquisadora, o currículo na Escola Cabana teria uma ação diagnóstica e investigativa, na qual estão circunscritas informações que propiciam o desenvolvimento das ações educativas, produzindo um desenvolvimento ampliado da comunidade local, de seus costumes, hábitos e padrões culturais, tão necessários ao desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O segundo é apresentado por Pena (2005). A proposta orientada por temas geradores no Projeto Escola Cabana situa como idéia central a importância do currículo que utiliza aspectos sócio-culturais regionais em seus conteúdos. Isto, para a autora, representa uma busca por acentuar os comportamentos e os hábitos locais, utilizados pela escola como forma de aproximar o universo cultural do educando com o conhecimento formal. Pena (2005) reforça que a Escola Cabana propõe este uso de forma muito coerente a partir do momento em que o utiliza não somente como critério de avaliação, mas também como somatório da

aprendizagem. Isto não significa que as propostas curriculares da Escola Cabana visassem apenas uma alusão regionalista ufânica sem dar importância para os fatores de ordem cultural nacional e mundial. As matrizes curriculares não faziam esta apologia discriminada do conhecimento, mas previa a inclusão também da cultura regional amazônica aos conteúdos de cunho global.

Estes dois pontos voltam uma especial atenção para o processo de construção das matrizes curriculares e destas com o meio social que forma o entorno da escola, uma vez que estão em consonância com os fenômenos culturais e que muitas vezes passam despercebidos pelos conteúdos programáticos escolares.

Oliveira (2000) e Pena (2005) defendem que as questões regionais apontadas pela Escola Cabana são essenciais para a formação do desenvolvimento da criança na escola e precisam ser trabalhadas com muito cuidado para que o educando consiga entender as razões dos mesmos serem incluídos em seu programa escolar, bem como compreender sua cultura e hábitos nas obras literárias regionais.

A Escola Cabana entende, assim, o ensino de literatura regional nos ciclos fundamentais como uma extensão adaptada dos textos literários amazônicos e apresenta um conjunto de propostas para a utilização dos mesmos. Dentre as propostas apresentadas pelas linhas de ação da Escola Cabana¹³, tentei apontar aqui as que tratam do currículo e das práticas pedagógica para o ensino da literatura.

As linhas metodológicas apontadas no PME (1995) e na proposta da Escola Cabana passam a conviver com a necessidade de reelaboração curricular nos estabelecimentos de ensino e na reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos. Os PPP precisaram ser redimensionados, haja vista os novos propósitos pedagógicos e metodológicos do *modelo cabano de ensino*.

O sistema de organização escolar na Rede Municipal de Ensino de Belém, conforme referendamos anteriormente, propiciou o surgimento, no Projeto Escola

¹³ A proposta pedagógica que consolida e aplica as estratégias pedagógicas da Escola Cabana nas escolas municipais em Belém, foram concluídas no ano de 1997, após vários anos de estudo e aplicações de partes de sua estrutura geral. O início destas aplicações, como já referendado na pesquisa, se dá no final da década de 80 com a implantação do sistema de ciclos. Todavia, somente na segunda metade da década de 90 é que a mesma é levada a todas as escolas municipais. Este processo foi lento e gradativo e exigiu uma etapa de formação continuada de professores e técnicos escolares, bem como reforma do espaço escolar para que as atividades previstas pudessem ser realizadas.

Cabana, da inclusão dos conteúdos regionais e, dentre eles, a literatura de expressão amazônica. Este período representou um desafio para as autoridades gestoras do sistema de ensino belenense.

As experiências pioneiras surgiram localizadas na grande metrópole e tinham como premissa básica a operacionalização de um currículo que contemplasse em suas matrizes o estudo da cultura marajoara e tapajônica, bem como o estudo da cultura e dos mitos e lendas dos índios de tribos diversas. A Escola Cabana passou a realizar um estudo que promovia uma alteração radical nos moldes vigentes de ensino. Propunha ainda uma reestruturação do espaço escolar com vistas à valorização da fauna e da flora locais e a ambientação do ensino para além dos muros da escola. A proposta principal era a de integrar estudantes e professores à natureza e aos costumes locais.

Assim, estes foram e são os principais desafios para a integração da cultura e da literatura regional nos currículos escolares da Rede Municipal de Ensino de Belém.

A partir dessas considerações teóricas sobre o currículo, a diversidade cultural, o ensino da literatura e as matrizes curriculares da Escola Cabana, tratarei de analisar os documentos oficiais da SEMEC, bem como o cotidiano de uma escola. Tais passos serão dados nos próximos capítulos.