

### 3.

## O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Este capítulo corresponde à análise dos documentos da SEMEC e da Escola Alfredo Chaves. Os documentos analisados foram:

- Projeto Político Pedagógico da escola – PPP.
- Plano Municipal de Educação – versão preliminar e definitiva.
- Proposta de Reformulação Curricular – versão preliminar e definitiva.
- Documentações diversas da escola como: diários de classe, atas, memorandos, relatórios e planejamentos docentes.

Este capítulo apresenta, inicialmente, a descrição dos principais passos que compuseram todo o processo de análise documental<sup>1</sup>, desde o momento em que encaminhei a solicitação de pesquisa a Secretária Municipal de Educação.

Em seguida, faço um breve histórico do processo de revisão documental desde o ano de 1995, data em que foi lançada a versão preliminar do PME e das Propostas de Reformulação das Matrizes Curriculares Municipais até o ano de 2009, período em que finalizei esta primeira etapa da pesquisa.

Após este breve histórico iniciei minha análise propriamente dita a partir de quatro categorias tendo em vista o foco de minha pesquisa, a saber: (1) identidade amazônica, (2) práticas pedagógicas e literatura de expressão amazônica, (3) poéticas das narrativas orais e (4) o texto literário e sua relação com a pluralidade cultural e com o currículo. Na análise, estive atento de que forma os documentos abordavam ou não estes aspectos, apresentando um posicionamento sobre todos os conteúdos lidos. Toda a minha base crítica teve como respaldo os autores estudados e referendados no primeiro capítulo desta tese.

---

<sup>1</sup> Doravante toda vez que o termo análise documental se fizer presente no corpo deste texto fará alusão as Matrizes Curriculares, ao Plano Municipal de Educação – em suas versões preliminar e definitiva, ao Projeto Político Pedagógico da Escola Alfredo Chaves e aos cadernos da coleção Texto & Pretexto, já citados no primeiro capítulo desta tese.

### 3.1.

## PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AOS DOCUMENTOS

A primeira fase da pesquisa começou em meados do segundo semestre de 2008, com uma investigação inicial dos prováveis locais nos quais poderiam ser encontradas as documentações de meu interesse. Como não sabia exatamente por onde começar dirigi-me à sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura a fim de formalizar, via protocolo, um pedido para que pudesse ter acesso à documentação que pretendia analisar.

Elaborei um documento de apresentação no qual constava: uma descrição resumida de meu projeto de tese, um encaminhamento da PUC que me apresentava como pesquisador e que informava o tema de minha tese, o tempo de permanência no campo, a escola preterida para realização da pesquisa e a solicitação para acesso à documentação da SEMEC. Explicitei na solicitação que gostaria de situar minhas investigações sobre os documentos da Escola Cabana com especial ênfase ao Plano Municipal de Ensino e Matrizes Curriculares Municipais. O processo burocrático foi longo e devidamente acompanhado, culminando na autorização esperada, ou seja, pude então ter acesso aos arquivos, à biblioteca etc.

Na primeira fase do trabalho, a partir do contato com toda a documentação solicitada, centralizei-me em uma leitura preliminar dos documentos relacionados aos vários momentos da Escola Cabana, pois necessitava conhecer os principais aspectos que norteavam a proposta. Desde as primeiras leituras dos documentos, ficou claro que este modelo de ensino passou por diversas modificações em menos de uma década de implantação.

Os documentos normativos não estavam em ordem seqüencial e havia algumas lacunas nas informações por ausência de registros, fato que me levou a procurar outros setores da SEMEC para poder compor uma síntese de todas as modificações da Escola Cabana. Por exemplo, os registros concernentes ao final da década de 80, fase precursora da Escola Cabana, só pude encontrá-los no acervo do Conselho Municipal de Educação.

Este período de seleção e organização dos documentos me permitiu mapear as principais transformações sofridas pela proposta em aproximadamente uma

década. Por isso, no tópico a seguir, dedico-me a um breve histórico das principais modificações ocorridas na Escola Cabana entre os anos de 1995 a 2000. Optei em referendar este período em específico, em virtude de ter sido neste espaço de tempo que as Matrizes Curriculares foram sistematizadas oficialmente, bem como foram concluídas as duas fases do Plano Municipal de Educação.

Saliento que detive minha análise aos temas de interesse de minha de pesquisa: currículo, prática docente e literatura de expressão amazônica, haja vista que os documentos apresentam em seus conteúdos uma ampla variabilidade de temas dispostos por áreas de conhecimento. Por isso, triei, dentro de todo o conjunto de documentos, apenas os assuntos que me interessavam, uma vez que o Modelo Cabano, como já afirmei anteriormente, aponta para variados aspectos, constituindo-se numa proposta bem mais ampla que os objetivos desta pesquisa.

Após a catalogação e mapeamento dos documentos existentes na biblioteca da SEMEC e no Conselho Municipal de Educação passei para a seleção e organização dos documentos da Escola Alfredo Chaves, no caso o Projeto Político Pedagógico, dando prioridade aos conteúdos curriculares e a documentação geral da escola, tais como: diários de classe, fichas de acompanhamento individual dos estudantes, planejamento anual da escola, planejamento e plano de ensino dos professores.

Escolhi as duas primeiras categorias de análise: identidade amazônica e Modelo Cabano de Ensino. A partir da definição destas duas primeiras categorias selecionei os conteúdos documentais que se relacionavam com as mesmas. Estabeleci três prioridades para a análise: seqüência histórica, forma de abordagem dos assuntos relacionados à identidade amazônica e forma pela qual se deu a construção Modelo Cabano de Ensino. Organizei a análise das duas categorias iniciais com base nas formas pelas quais as propostas curriculares dos documentos abordam a questão cultural e literária.

A segunda etapa de análise documental permitiu-me definir as duas outras categorias: poéticas das narrativas orais e o texto literário e sua relação com a pluralidade cultural e com o currículo. Defini quais as informações me interessariam naquele conjunto de documentos e comecei a especificar meu “olhar” nas formas pelas quais os conteúdos, ações e propostas pedagógicas contemplavam essas duas categorias. Os conteúdos programáticos ministrados pelos professores contidos nos registros feitos nos diários de classe e nas fichas de

acompanhamento individual foram fundamentais para que eu pudesse analisar essas duas últimas categorias.

A análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Alfredo Chaves possibilitou-me conhecer a filosofia de trabalho da unidade escolar, matrizes teóricas utilizadas na construção do projeto, conteúdos programáticos preconizados pelas matrizes curriculares, estratégias pedagógicas planejadas, bibliografias de trabalho, dentre outras características. Pontos cruciais para que eu pudesse entender de que forma os professores entendiam e trabalhavam aspectos concernentes à cultura, literatura e identidade amazônica.

Desta forma, estabeleci como base para as análises acima a seleção das informações relativas ao planejamento de atividades voltadas para o ensino de literatura de expressão amazônica, bem como a verificação dos critérios preconizados no projeto político-pedagógico e como estes critérios estariam sendo utilizados pelos professores.

Também foram parte integrante da análise das quatro categorias as informações contidas nos relatórios de avaliação dos professores, nos registros contidos nas fichas de acompanhamento pedagógico<sup>2</sup>, nos registros das atividades desenvolvidas na sala de leitura<sup>3</sup> e na sala de artes. Estes registros foram importantes, pois continham observações dos professores quanto às atividades desenvolvidas com textos literários de abordagem amazônica.

A seguir faço um breve histórico das principais modificações implementadas na Escola Cabana entre os anos de 1995 e 2009, assim como as principais propostas de reformulação curricular e as fases de organização e preparo do Projeto Político Pedagógico da Escola Alfredo Chaves. Optei em traçar este breve histórico assinalando os pontos que mais me chamaram a atenção

---

<sup>2</sup> A ficha de acompanhamento pedagógico é um modelo de registro formulado por técnicos da SEMEC-PMB para ser utilizada nas escolas municipais. Estas fichas de acompanhamento constituem uma das principais inovações do modelo cabano de ensino, segundo afirmativas contidas no Plano Municipal de Educação, pois propiciam uma análise contínua das ações pedagógicas desenvolvidas com o educando, bem como seu desenvolvimento em relação às mesmas. Estas fichas são separadas por áreas de conhecimento e possuem campos que envolvem o desenvolvimento de habilidades e competências na área da linguagem e cognição, interpretação e resignificação etc.

<sup>3</sup> As salas de leitura foram espaços projetados, na Escola Cabana, para o desenvolvimento específico de atividades de produção e recepção de textos com enfoque em temáticas regionais. Estas salas, na maioria das escolas, funcionam anexas à biblioteca ou, em alguns casos, possuem uma biblioteca específica para o desenvolvimento de suas atividades. Normalmente, é designado um professor de educação geral para coordenar as atividades da sala de leitura. As atividades nas salas de leitura têm frequência semanal, no qual é escalado um dia da semana destinado a cada turma com carga horária de 3 horas aula.

no conjunto de todos os documentos analisados, para que o leitor possa ter uma noção geral das principais transformações, características e peculiaridades que compuseram estes quase dez anos de reformulação do modelo cabano de ensino. Assinalo ainda que todo o percurso histórico teve como base às ações desenvolvidas na Escola Alfredo Chaves, por ter sido a unidade escolar escolhida por mim para a fase do trabalho de campo.

### 3.2.

#### **OS DOCUMENTOS CONTAM E OCULTAM A HISTÓRIA.**

Entre os anos de 1995 e 1996 é feita a primeira versão do Projeto Político Pedagógico da Escola Alfredo Chaves. Nesta fase, os professores e técnicos da escola se reuniram e formaram grupos de trabalho divididos por área de conhecimento. Segundo os documentos da época, foram formados seis grandes grupos: artes, comunicação e expressão, recreação e jogos, ciências naturais, estudos sociais, matemática e informática. Dos grupos de trabalho saiu uma grande proposta de reformulação curricular que tinha por meta principal a interdisciplinaridade e a valorização da cultura local e do meio ambiente.

Em 1997, acontece na Escola Alfredo Chaves a primeira reformulação das Matrizes Curriculares de acordo com a proposta do Modelo Cabano de Ensino. Esta primeira reformulação teve por base a versão preliminar das Matrizes Curriculares da SEMEC, datada de 1995, e que fornecia diretrizes gerais para os conteúdos programáticos a serem utilizados nas escolas municipais de ensino fundamental. As principais propostas contidas neste documento voltavam-se para o treinamento contínuo dos professores; a necessidade das atividades pedagógicas seguirem uma linha multidisciplinar; a inclusão nos conteúdos de aspectos relacionados à realidade local com especial ênfase a cerâmica produzida no distrito de Icoaraci; as festas e folguedos populares; os modos de vida, hábitos e costumes do povo marajoara; a história do Pará; as lendas e os mitos amazônicos.

Todos estes aspectos deveriam ser fomentados a partir de textos literários de autores regionais. Nesta época, surgem as primeiras cartilhas contendo as principais diretrizes curriculares voltadas para as áreas específicas do conhecimento: ciências, estudos sociais, matemática, comunicação e expressão,

publicadas pela SEMEC e distribuídas para as escolas da rede municipal. Estas cartilhas deveriam servir de base para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas. Porém, na Escola Alfredo Chaves, pouca atenção foi dada às mesmas, em virtude de uma série de fatores, dentre os quais destaco: a falta de treinamento e conhecimento dos professores para a utilização das cartilhas, o número insuficiente de cartilhas distribuídas na escola e a resistência ao uso de novas propostas de ensino<sup>4</sup>.

Cito as cartilhas que foram escritas por Josebel Fares, Josse Fares e Paulo Nunes, intituladas Texto & Pretexto e organizadas para editoração por um grupo de professores da SEMEC. Estas cartilhas continham textos de autores paraenses e a partir destes textos eram direcionadas às atividades na área de leitura e interpretação, literatura de expressão amazônica, redação e língua portuguesa. Após alguns meses de treinamento feito pela equipe técnica da SEMEC, os professores começaram a despertar seus interesses para a importância de tais alternativas de trabalho e passam a utilizá-las com maior frequência em suas aulas.

Em 1998, foram instituídos na escola grupos de trabalho distribuídos nas áreas de matemática, estudos sociais, leitura e interpretação de textos, recreação e jogos, estudos sociais e ciências naturais, que tinham por objetivo manter uma espécie de reflexão contínua a respeito do PPP. Este grupo era formado por professores que se reuniam aos sábados, na própria escola, com o intuito de sistematizar as ações pedagógicas, relacionando-as com os valores culturais amazônicos, para assim traçar as bases metodológicas do PPP da escola.

É desta época a elaboração de um outro grupo de cartilhas contendo estratégias metodológicas voltadas para os campos de conhecimento citados acima, que foram usadas como forma de aplicação do PPP durante o ano letivo. Estas cartilhas, segundo os professores que participaram de sua elaboração, tinham por objetivo esclarecer aos funcionários da escola e aos pais dos estudantes, a importância da participação coletiva na elaboração dos currículos. A maioria das ações era planejada por uma equipe multiprofissional da própria escola. Ou seja, professores das diversas áreas e orientadores pedagógicos. Porém, não percebi nos documentos lidos e nem na fala dos professores qualquer alusão à

---

<sup>4</sup> Informação extraída do conjunto de relatórios de avaliação anual da escola feito pela coordenação pedagógica.

participação da comunidade, apesar da distribuição das cartilhas orientando para tal. As atividades como reuniões, elaboração das cartilhas e treinamento em serviço eram, na maioria das vezes, coordenadas por pedagogos da escola e, algumas vezes, contavam com a assessoria do corpo técnico da SEMEC. Segundo as observações feitas a partir dos comentários dos professores e da leitura dos documentos, o resultado destes trabalhos foi insatisfatório porque uma grande parte das estratégias planejadas não foi posta em execução por problemas de ordem financeira e administrativa. Mais uma vez, o Projeto Político Pedagógico da escola não foi finalizado.

Em 1999, é feita, na Escola Alfredo Chaves, a primeira aplicação das ações estratégicas curriculares contidas na Proposta Preliminar de Reformulação Curricular para a Rede Municipal, elaborada em 1995 para os Ciclos I e II, àquela época denominados de Ciclos Básicos I e II (CB1 e CB2). Também foi feita uma adaptação destas mudanças ao PPP da escola. Estas aplicações traziam em seu bojo alterações nas linhas de ação curricular da escola com vistas à valorização das questões amazônicas. É nesta época que se estabelecem eixos temáticos para as ações pedagógicas. Para a área de literatura, foram estabelecidos seis eixos para o CB1 e três eixos para o CB2.

Para o CB1, os eixos eram: (1) Compreensão do que é ler e escrever e função social da literatura; (2) Literatura e Diversidade Cultural; (3) O texto literário e a cultura amazônica; (4) Prática de leituras de textos e narrativas orais amazônicas; (5) Poéticas das narrativas orais e prática de produção textual; (6) Narrativas orais em textos literários de expressão amazônica, lendas e parlendas.

Para o CB2, os eixos estabelecidos foram: (1) Mitopoética amazônica e oralidade; (2) Leitura e interpretação com foco centrado na literatura de expressão amazônica; (3) Leitura e sentido do texto literário.

No ano de 2000 foram postos em prática os eixos elaborados no ano anterior obedecendo a um conjunto de treinamentos feitos pelos técnicos da COED-SEMEC, denominados Projeto ECOAR e Expertises<sup>5</sup>, com vistas à utilização de textos regionais nas aulas de língua portuguesa e nas salas de leitura pelos professores do ensino fundamental. As maiores dificuldades descritas pelos

---

<sup>5</sup> Projeto ECOAR e Expertises foram treinamentos realizados por técnicos da SEMEC nas escolas municipais para verificar, orientar e planejar conjuntamente com os professores e técnicos da escola a operacionalização dos conteúdos curriculares.

técnicos que procederam aos treinamentos do corpo docente foram às relacionadas ao não conhecimento dos professores dos textos literários amazônicos.

Por sua vez, na Alfredo Chaves, mais uma vez finaliza-se o ano letivo e o PPP da escola não foi concluído. Pelo que pude perceber na análise da documentação nos arquivos da escola Alfredo Chaves, o ano 2000 não foi muito proveitoso em termos de construções metodológicas e curriculares. Ficando as ações ainda atreladas às primeiras propostas da Escola cabana, formuladas no ano de 1995 e que segundo diretrizes da SEMEC-COED, já estavam desatualizadas. É interessante ressaltar que apesar da pouca produção escrita do PPP da escola, o ano 2000 contou com uma série de treinamentos voltados para os professores com vistas à formulação de conteúdos curriculares e planejamento estratégico.

No ano de 2001, a equipe da COED-SEMEC preparou um conjunto de diretrizes que informavam sobre as principais ações pedagógicas de inclusão da literatura de expressão amazônica nos currículos e na prática pedagógica dos professores. Farei aqui alusão somente ao aspecto da literatura de expressão amazônica em razão da temática desta tese, mas é conveniente esclarecer que as propostas se estendiam a todas as áreas do saber previstas para o ensino fundamental. Para por em prática as diretrizes programadas, a SEMEC realizou quatro treinamentos em serviço com os professores e direção das escolas.

Na escola Alfredo Chaves, em função do PPP não ter sido concluído, o treinamento de certa forma serviu como um estímulo para a equipe no sentido de concluí-lo e implementar as decisões coletivas a partir dos direcionamentos recebidos no treinamento. São desta época a reestruturação da sala de leitura da escola com a lotação de um professor nos três turnos (manhã, intermediário e tarde) e a elaboração de estratégias metodológicas que priorizassem o uso em classe do texto literário regional amazônico. Neste período, os professores produziam pequenas histórias a partir dos textos originais. Foram realizados trabalhos conjuntos com os professores de educação física, artes e informática, para que os professores trabalhassem os eixos temáticos conforme a Proposta de Reformulação Curricular da SEMEC, de forma multidisciplinar. Os professores elegiam temas que eram trabalhados semanalmente de forma integrada. No final de cada semana os professores se reuniam e avaliavam as atividades e discutiam o que foi trabalhado, o que deixou de ser trabalhado e as principais dificuldades

enfrentadas. Segundo os relatórios de avaliação da época, estas atividades integradas tiveram um bom resultado.

Todavia, poucos foram os registros sobre as atividades. Na análise dos documentos desta época, pude perceber que muitas reuniões de planejamento e avaliação não tinham registro em ata. O que achei interessante foi que mesmo se tratando de um ano letivo repleto de novidades em termos de ação pedagógica não houve qualquer trabalho com relação ao PPP, ficando os registros atrelados somente às fichas de avaliação individual dos educandos e aos relatórios das atividades realizadas no ano letivo.

A primeira reformulação considerável no PPP da escola, segundo o juízo que fiz a partir dos documentos lidos, deu-se no ano de 2002, ou seja, sete anos após a implementação oficial da proposta da Escola Cabana pela SEMEC. Considero este ano relevante, pois foi neste período que o primeiro traçado de reorganização de conteúdos foi feito. Neste ano os professores foram divididos por área de conhecimento, de acordo com um calendário de atividades elaborado pela direção da escola. Estes grupos tinham por missão planejar os conteúdos que seriam utilizados no ano corrente e incorporá-los ao PPP da escola.

O interessante é que nesta época foi formado o primeiro conselho escolar com participação direta nos grupos que elaboravam os conteúdos curriculares. Porém, lendo os registros contidos nos relatórios de avaliação da escola pude perceber que a participação da comunidade não foi harmônica e tampouco proveitosa. Uma vez que os professores alegavam que os membros da comunidade mais tumultuavam as reuniões que ajudavam, misturando assuntos e interesses particulares ao foco principal e aos objetivos dos trabalhos. No segundo semestre as reuniões contavam apenas com os professores da escola e já não mais contavam com a participação da comunidade.

Os documentos por mim analisados no ano de 2003 já apontavam uma sensível mudança nas práticas pedagógicas que assinalavam atividades para os estudos literários e culturais regionais no ensino fundamental. São desta época os registros, no planejamento estratégico dos professores, sobre exercícios de recreação e de lazer integrados com leituras dramatizadas de lendas e mitos da Amazônia. Pude perceber que os registros destas atividades só constavam no plano de aula e de curso dos professores e não eram parte integrante dos relatórios

de avaliação e tampouco constavam nas diretrizes gerais das matrizes curriculares do PPP.

No ano de 2004 não houve um trabalho sistemático no PPP da escola em virtude da saída de alguns professores e técnicos para o gozo de licença prêmio. Faço referência a um conjunto de treinamentos organizados pelo Departamento de Educação Infantil da SEMEC destinado a professores que atuavam na primeira etapa do Ciclo 1. Estes treinamentos tinham o objetivo de sistematizar as atividades de leitura e produção de textos. A periodicidade das atividades era de um encontro mensal, no qual os professores, juntamente com os técnicos ministrantes, elaboravam materiais de leitura que seriam utilizados em sala de aula. Durante minha análise selecionei alguns materiais produzidos e pude perceber que havia um enfoque muito considerável de temas ligados à Amazônia dentro os quais os mais frequentes foram o meio ambiente, os hábitos e costumes marajoaras, a cerâmica tapajônica e as festas folclóricas.

No ano de 2005 houve a primeira socialização com a participação do conselho escolar no que concerne a mudanças nas práticas curriculares e docentes. Pelos registros nas atas que se encontravam na secretaria da escola, a comunidade estava satisfeita com as práticas artísticas e de leitura desenvolvidas pelos professores para as crianças. No ano de 2005 a sala de leitura da Alfredo Chaves passa por uma revitalização, recebendo da prefeitura um grande acervo de livros de várias áreas do conhecimento. Dentro da área da literatura, um grande acervo de textos infantis e infanto-juvenis foi adquirido, como: a obra completa de Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Lygia Bojunga Nunes e Ruth Rocha. Os relatórios de avaliação apresentavam registros de trabalhos de professores na sala de leitura. O projeto político pedagógico da escola encerra mais um ano sem ser finalizado.

A partir do ano de 2006 a SEMEC passa a fazer uma forte pressão nas escolas municipais para que concluam seus Projetos Políticos Pedagógicos. A escola Alfredo Chaves recebeu vários memorandos de solicitação e de convocação de seus técnicos e professores para participarem de reuniões sistemáticas que visavam acompanhar a feitura e a conclusão do PPP. O ano de 2006 foi atípico em função das decisões políticas que modificaram as estratégias originais da Escola Cabana. Modificações que desagradaram muitos professores militantes de esquerda e que eram fiéis defensores do Modelo Cabano de Ensino.

Todavia, apesar dos dissabores ideológicos, as alterações foram feitas no PPP da escola e por fim ele teve sua primeira versão concluída. Esta versão contava com um conjunto de eixos semelhantes aos vistos no ano de 1999, porém com algumas diferenças, tais como: delimitação de um conteúdo programático para cada disciplina e propostas de atividades integradas de leitura e uso de textos regionais por todos os professores. Ou seja, os professores planejavam em conjunto e elencavam os textos que seriam utilizados em cada semestre letivo. A escola, neste ano, participa de sua primeira feira de cultura, momento no qual foram socializadas as atividades desenvolvidas por alunos e professores. As atividades desenvolvidas, por ocasião da feira de cultura, estavam inseridas no plano anual de trabalho dos professores e esboçadas nas atividades curriculares do PPP da escola.

O ano de 2007 foi marcado por constantes greves e lutas por melhorias salariais na esfera da educação municipal. Com isso, muito projetos desenvolvidos na escola não foram realizados de forma completa em virtude das constantes paralisações. Entretanto, aconteceu, no segundo semestre do ano de 2007, um conjunto de seminários de avaliação e currículo. Dentre os quais cito o Encontro de Práticas Curriculares, no qual foram definidos os parâmetros dos conteúdos programáticos preconizados para os Ciclos I e II nas escolas de ensino fundamental e que deveriam ser parte integrante dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Nesta ocasião foram redefinidos os eixos de ação curricular para as diversas áreas do saber humano. São traçadas, então, as reformas que estão sendo utilizadas até os dias atuais como, por exemplo, a inserção de práticas curriculares que evidenciem aspectos da cultura amazônica entrelaçando-a com aspectos da cultura nacional, ou seja, desmistificar as questões de que o ensino deva ser completamente regionalizado. Isso fez ampliar as discussões sobre o que é regionalismo e se existe mesmo regionalismo ou tudo é cultura com peculiaridades regionais distintas. As peculiaridades regionais podem ser diferenciadas e entendidas como próprias de uma região ou como manifestações humanas, que apesar de distintas, são globais já que representam relações entre pessoas?

O encontro realizado pela SEMEC contou com a participação de especialistas em antropologia cultural, artes e currículo e tinha como objetivo

central repensar os aspectos que envolvem o entendimento de regionalismo buscando entender a cultura como uma manifestação própria dos grupos sociais e que não pode estar presa a clichês e classificações que acabam por segregar regiões ao invés de integrá-las.

Segundo conclusões do encontro, que eu analisei a partir dos relatórios de avaliação presentes na escola, o intuito era estimular a compreensão de que cultura é ampla e que por isso mesmo antes de se falar em cultura da Amazônia é importante entender de que tudo faz parte da cultura brasileira e que a Amazônia é parte integrante de todas as manifestações artísticas, literárias e sociais do Brasil.

No ano de 2008 algumas alterações foram feitas no PPP da escola Alfredo Chaves. Destaco duas alterações que a meu juízo considerei significativas. A primeira foi a participação do conselho escolar nas reformulações curriculares. Anteriormente esta participação já existia, mas somente em 2008 tornou-se oficial por constar no planejamento anual da escola e ser parte integrante das diretrizes curriculares do projeto político pedagógico. A segunda ação foi a integração das horas pedagógicas com um dia específico da semana para o seu desenvolvimento. Cada turma da escola possui um dia da semana no qual realizam as horas pedagógicas (HP) que consiste em: uma hora para sala de leitura, uma hora para recreação e jogos, uma hora para informática e uma hora para artes. A escola Alfredo Chaves possui os seguintes espaços para a realização das HP: laboratório de informática, sala de leitura que funciona anexa a biblioteca, quadra de esportes. As aulas de artes são realizadas na própria sala de aula. O interessante é que no dia de HP os educandos têm aulas com outros professores, ou seja, o professor de turma é substituído por um professor de artes, um de educação física, um de informática e um professor de língua portuguesa.

Estas ações, como pude perceber na análise das matrizes curriculares e do projeto político pedagógico da escola, já são parte integrante de seus conteúdos. O PPP da escola contempla uma seção descritiva para as atividades de HP com ações, estratégias pedagógicas e avaliação das atividades. Esta avaliação é parte integrante do relatório de acompanhamento e progressão dos alunos.

Para o ano de 2009 analisei somente os documentos do primeiro trimestre uma vez que iniciei a segunda parte da tese que consiste na observação do espaço escolar e da regência de classe dos professores. Como a análise trimestral foi feita nos meses de janeiro a março, período em que a coordenação de ensino

fundamental ainda se encontrava planejando as ações para o ano letivo de 2009 juntamente com os técnicos e professores da escola, alguns pontos como alteração de conteúdos programáticos, atividades extraclasse, feiras de cultura e arte, dentre outros, ainda estavam indefinidos.

Optei, então, por sistematizar as ações que já estavam concluídas como o planejamento curricular da escola e os planos gerais de ensino dos professores que já contemplavam questões de âmbito curricular, porém com aspectos ainda a serem concluídos como, por exemplo, os eixos temáticos e a confluência destes eixos com as disciplinas, o roteiro de conteúdos a serem trabalhados nas horas pedagógicas de informática, artes, recreação e jogos e sala de leitura.

Todas essas alterações seriam incluídas no PPP da escola. Em suma, o que pude perceber com relação ao projeto da escola, em termos cronológicos, é que o mesmo passou por várias alterações no transcurso desses 14 anos sem, contudo, ter uma conclusão ou um direcionamento que fosse aproveitado de um ano letivo para outro, acarretando em perda de informações e numa falta de ordenamento das atividades e dos conteúdos planejados, haja vista que a cada ano que se iniciava uma nova proposta era feita sem um registro eficiente e sem uma avaliação do que foi realizado no ano anterior. Isso dificultava uma visão em perspectiva de tudo o que foi pensado e posto em prática.

Percebi também uma grande ausência de informações subseqüentes nos documentos, o que em muitos momentos dificultou-me a compreensão do que havia sido feito e do que se estava fazendo e do que se pretendia fazer em termos de ação pedagógica e curricular. Atualmente o PPP da Escola Alfredo Chaves está incompleto. Nele constam os dados de identificação da escola, o histórico, o marco referencial teórico, a filosofia de trabalho da escola, os sujeitos envolvidos no processo educacional, um esboço dos conteúdos programáticos para disciplinas, como: língua portuguesa e redação, ciências naturais e exatas, estudos sociais e culturais, faltando ainda definir os eixos para informática, artes, recreação e jogos e para a sala de leitura, uma vez que pela estrutura da Escola Cabana, os professores lotados nas salas de leitura devem apresentar uma proposta de ação curricular e pedagógica a ser trabalhada de forma multidisciplinar com os demais professores.

As matrizes curriculares nele contidas e que são baseadas na Proposta Preliminar de Reformulação Curricular da SEMEC, também não sofreram

alterações no que concernem às propostas iniciais que datam dos anos de 1995 a 1996. A proposta inicial feita pela SEMEC no momento em que a Proposta Preliminar de Reformulação Curricular foi elaborada era que as unidades escolares poderiam alterar seus conteúdos de acordo com a sua realidade e necessidade. O que percebi é que durante todos esses anos, inclusive com a versão definitiva da Proposta de Reformulação Curricular de 2000, a escola Alfredo Chaves não alterou seus conteúdos.

### 3.3.

#### OS DOCUMENTOS E A IDENTIDADE NO PLURAL

Para a análise do conjunto de documentos vistos e selecionados elegi quatro categorias que considere mais pertinentes para o foco da pesquisa. Tomei como base para a configuração das categorias analíticas os princípios teóricos já discutidos no primeiro capítulo desta tese. Minha análise centralizou-se nos conteúdos dos eixos curriculares contidos nas propostas de reformulação curricular em suas duas versões, a preliminar e a definitiva.

Estes dois documentos apontam um conjunto de propostas curriculares separadas em eixos, que a meu ver não contemplam de forma satisfatória aspectos relacionados ao ensino de literatura de expressão amazônica. Os documentos, apesar de fazerem um relato sobre os pressupostos filosóficos nos quais foram delineadas as ações pedagógicas e os conteúdos dos currículos, situam-se dentro de uma linha de raciocínio que, a meu juízo, pareceu não valorizar a contento as questões sócio-culturais e nem integrá-las ao cotidiano escolar. Partindo do princípio de que o estudante precisa ser entendido em sua pluralidade, considerando seus hábitos e costumes às práticas educativas.

Apesar das Matrizes Curriculares apresentarem uma abordagem conceitual na qual é valorizada uma linha de pensamento que mostra a forma pela qual a Escola Cabana pretende trabalhar as ações culturais, não há uma proposição clara de atividades que contemplem o ensino das tradições culturais amazônicas, ficando a escolha e a utilização exclusivamente por conta do professor.

Entendo que ensinar envolve a compreensão da linguagem como expressão do pensamento. Esta compreensão é um ponto importante para o estudo da literatura, uma vez que possibilite ao educando abstrair sobre o mundo que o cerca, dinamizando os estudos pela variabilidade de compreensões e significados. Em meu entendimento, é necessário oferecer ao estudante a possibilidade de perceber a linguagem como instrumento de comunicação e interpretação da cultura, pois é a linguagem que estabelece um conjunto de códigos que propiciam a compreensão das realidades circundantes. Estas realidades são capazes de transmitir várias formas de conhecimento. Julgo que a Escola Cabana necessitaria conhecer as múltiplas possibilidades de aprendizado para adaptar ao processo educativo a cultura nativa. Em linhas gerais, não percebi, no montante de documentos analisados, uma preocupação quanto a este fator. Antes de enveredarme para a análise das quatro categorias considero importante apresentar duas reflexões sobre as peculiaridades que deveriam estar contidas tanto no Plano Municipal de Educação quanto no Projeto Político Pedagógico da Escola Alfredo Chaves.

Em primeiro lugar, considero que o ensino de literatura favorece várias formas de interação, pois supõe os aspectos sociais, históricos e culturais, com vistas ao favorecimento do diálogo entre professor e educando. Assim, valeria questionar: os conteúdos curriculares da Escola Cabana propõem ações que fomentam posturas inquietas diante do mundo? O ensino de literatura de expressão amazônica no nível fundamental propicia uma gama de possibilidades neste sentido?

Em segundo lugar, as discussões propostas tanto pelo PME quanto pelas Matrizes Curriculares Municipais não parecem delinear uma discussão para as múltiplas concepções de cultura, de forma a fazer da linguagem um instrumento para o ensino, aproximando e reconhecendo o cotidiano regional por meio das histórias lidas, contadas, interpretadas, cantadas etc. Creio que uma alternativa à abordagem das concepções de cultura em sala de aula seria ampliar as formas de interação entre o estudante, o meio social e a escola, permitindo que a concepção de linguagem – enquanto prática histórico-cultural – transponha-se para além da sala de aula. Outra alternativa estaria na orientação das ações pedagógicas, garantindo a apropriação, individual e coletiva, da linguagem e da literatura de expressão amazônica por estudantes e professores.

Após estas considerações que, ao meu ver, correspondem aos principais objetivos das metas curriculares da Escola Cabana para o ensino de literatura de expressão amazônica no ensino fundamental, passarei a analisar as quatro categorias que selecionei com base em todos os conteúdos documentais coletados na primeira fase da pesquisa. O que une estas categorias é o fato delas revelarem uma pluralidade de identidades que configuram o modelo cabano de ensino.

### **3.3.1.**

#### **IDENTIDADE AMAZÔNIDA**

Os conteúdos curriculares propostos pelo PME em sua versão preliminar apresentavam eixos temáticos elaborados a partir do interesse de se definir habilidades e competências para o ensino dos conteúdos de abordagem regional. A identidade amazônica, nesta perspectiva, subscreve-se por meio de narrativas oriundas da mitopoética da região norte. Todavia, estes documentos contrariam o pensamento de alguns especialistas. Fares (1990), por exemplo, afirma a necessidade de se conferir um estudo das peculiaridades da região amazônica, sem necessariamente regionalizá-la. Ou seja, o estudo da cultura e da literatura amazônicas não precisa estar separado dos estudos literários gerais.

A idéia inicial da criação dos eixos curriculares para as escolas municipais partiu do interesse em se delimitar conteúdos programáticos a serem trabalhados pelos professores nas escolas da rede municipal, com o intuito, segundo expressões contidas no PME (1995), de dar “um padrão homogêneo de ação”. A expressão “padrão homogêneo de ação” está presente em vários momentos do documento.

A princípio, pude perceber que os conteúdos curriculares apresentavam um modelo muito roteirizado das ações pedagógicas, o que, a meu ver, denota um caráter muito prescritivo do ensino. E, mesmo de forma prescritiva, os conteúdos relacionados a abordem da identidade amazônica passavam a largo das práticas sugeridas para a sala de aula. Apesar desta pesquisa não ter como objetivo estudar todos os eixos curriculares, mas sim centralizar um olhar sobre o ensino de literatura de expressão amazônica, acredito que os eixos da versão preliminar do PME (1995) precisariam abordar, pelo menos dentro de seu caráter prescritivo,

quais conteúdos literários com temática sócio-cultural poderiam ser utilizados pelo professor em suas aulas. Por exemplo, um texto de Dalcydio Jurandir, escritor paraense, poderia contribuir para que o estudante consiga estudar os costumes e hábitos do ser humano que vive na Amazônia.

Assim, vale alertar que a abordagem prescritiva dos conteúdos não possuía um atrelamento direto com a literatura. O texto literário aparecia, muitas vezes, como sugestão de atividade extraclasse. No entanto, as sugestões não apresentavam a literatura de expressão amazônica como parte integrante da prática pedagógica.

Em virtude do modelo estrutural do documento, algumas concepções sobre cultura e identidade amazônicas assumiam um estilo de sugestão, sem, contudo, aprofundar nas concepções sobre o tema. Por exemplo, o eixo que aborda as questões relacionadas à cultura e a identidade amazônicas traz em seu conteúdo ações a respeito da razão social dos costumes e hábitos regionais e considera, de forma preliminar, a compreensão do ato de ler e interpretar como fruto das relações sociais existentes entre cultura, leitura e texto literário, atrelados às várias modalidades de expressão artísticas, dentre as quais destacam-se a dança, a culinária, a cerâmica etc.

Em função da especificidade do tema desta pesquisa procurei dar especial ênfase na análise deste eixo, em virtude das formas de abordagem da identidade amazônica nos documentos analisados. Neste sentido, os documentos analisados apresentavam um conjunto de habilidades e competências que deveriam ser trabalhados pelo professor para o reconhecimento da identidade amazônica. As habilidades e competências estavam dispostas em dois grandes grupos que discutiam o ato de compreensão do ser humano e de sua função social. Também propunha um conjunto de ações para o professor trabalhar estas habilidades em sala de aula e contava com uma série de indicações bibliográficas sobre o assunto. Estas habilidades e competências estavam estruturadas no documento de maneira a mostrar quais formas e conceitos o professor deveria observar por ocasião do ensino de literatura de expressão amazônica, tais como: lendas e mitos da cultura da amazônica.

A meu ver, o contato preliminar do professor com o texto literário antes de entrar em sala de aula é interessante para que se tenha conhecimento das relações interpretativas e as diferentes formas de comunicação e expressão humanas, pois

isto possibilitaria o uso de diversas atividades envolvendo gestos, cores, sons, narrativas, dramatizações etc.

O reconhecimento do professor e a explicação para o estudante dos diferentes usos das formas de expressão e comunicação humanas imprescindem, a meu juízo, de estarem atreladas à realidade, pois só assim as informações sobre hábitos e costumes assumem um caráter mais realístico. Nesta perspectiva, um ponto que me chamou a atenção neste eixo foram as idéias do documento para o trabalho lúdico com o educando por meio de variados materiais literários de códigos escritos e verbais, como: jornais, cartas, poesias, cantigas de roda, dança, mímica etc. O interessante é que as formas de ensino apresentadas pela equipe elaboradora do eixo sugeria a identificação por parte do professor das necessidades das crianças.

Acredito que o trabalho com elementos que identificam a realidade amazônica em sala de aula precisa contemplar aspectos de evolução histórica e social das pessoas. Uma forma de abordagem pedagógica poderia ser por estímulo da reprodução oral de histórias ou por meio de desenhos de textos ouvidos e lidos – histórias, poemas, notícias, narrativas orais, músicas, lendário amazônico etc. Neste sentido, a identificação de um conjunto de signos culturais utilizados na composição das histórias do mundo circundante encontra no texto literário um forte aliado.

A identidade amazônica encontra nas Matrizes Curriculares uma série de atividades para os níveis mais adiantados da escola de ciclos, haja vista a possibilidade de utilização do texto literário escrito. Em se tratando das séries iniciais, concordo com as propostas do documento, no sentido de que o uso mais expressivo das poéticas das narrativas orais é uma boa alternativa para o professor trabalhar os conteúdos sócio-culturais. Contudo, as idéias apresentadas no documento, ao meu ver, fazem referência a utilização de pequenas histórias que apresentam o trabalho de reconhecimento da leitura e da escrita e suas funções preliminares, como por exemplo, associação de letras e cor-relação destas com gravuras de personagens que constituíam a temática textual.

Segundo Kramer (2008) e Fares (1986), as atividades destinadas aos educandos das “primeiras letras” e “primeiras leituras e compreensões” precisam conter formas de associações interpretativas nas quais a criança desenvolva seu senso perceptivo em diversos ângulos. Ou seja, a leitura poderia atuar como um

elemento mediador da interpretação. Porém, sem associação de idéias, o reconhecimento dos elementos textuais subjacentes se perde se não forem devidamente entendidos e aproveitados pelo professor em suas práticas educativas.

Apesar dos documentos apresentarem em seu bojo um conjunto de habilidades, competências e conceitos relacionados a aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura e da interpretação, os tópicos não contemplavam um estudo mais dinâmico sobre a identidade amazônica. No meu entendimento, tanto as Matrizes Curriculares quanto o Plano Municipal de Educação precisariam evidenciar esses aspectos e não apenas limitar o ensino de leitura, interpretação como um simples reconhecimento da escrita, sem o estabelecer uma relação de causa e consequência com o mundo.

Todavia, um ponto me chamou a atenção no momento em que os conteúdos curriculares identificam o ensino da leitura na qual o texto literário é utilizado como uma espécie de comparação associativa entre temática ficcional e realidade circundante. Sugerindo que o professor, ao utilizar histórias dos mais diferentes estilos, contraponha os fatos lidos com os fatos reais, permitindo a criança um estudo individual e/ou coletivo das inúmeras nuances do texto e da vida.

Nos materiais sugeridos pela SEMEC, tanto no PME quanto nas Matrizes Curriculares, há uma forte referência de que os textos literários deveriam priorizar a realidade amazônica de forma a propiciar ao educando um reconhecimento de sua realidade, de seus valores, hábitos e costumes. Cabendo ao professor valorizar o significado das idéias contidas no texto por meio de atividades extra e intraclasse. Porém, faço aqui uma ressalva. As sugestões de atividades contidas nos dois documentos não sinalizavam nenhuma novidade para atividades. Percebi uma reprodução de atividades que já eram de conhecimento geral e que não traziam singularidades em suas aplicações, como, por exemplo, correspondência entre os estudantes (correio escolar), interpretação de histórias criadas ou contadas por meio de desenhos, colagens, tentativas de escrita por inferência textual etc. Assim, as sugestões só confirmavam o já sabido pelos professores.

Estas propostas de ação para os professores indicavam que a percepção visual, auditiva, coordenação motora, lateralidade etc. deveriam ser observadas dentro dos critérios de ação pedagógica, estabelecidos por cada professor, no momento de sua regência de classe. Esta parte do documento trazia um conjunto

de exemplos que “orientavam” o professor quanto à maneira de trabalhar a interpretação por meio da utilização de textos literários.

Apresentava também uma interessante observação que assinalava a importância de serem privilegiados os textos literários de autores paraenses, bem como a utilização recorrente de literatura de expressão amazônica nas aulas de comunicação, expressão e interpretação textual. De certa forma, percebi que as informações contidas nas matrizes curriculares faziam uma das primeiras alusões à filosofia da Escola Cabana, que é a de valorizar as questões de cunho sócio-econômico e cultural da região amazônica.

A preocupação específica com a sistematização do ensino de literatura por meio do reconhecimento semântico das histórias, de certa maneira, propicia uma disposição maior para o desenvolvimento das habilidades preteridas para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Por isso, o documento preconiza que literatura e cultura sejam trabalhadas de forma conjunta e sistematizadas pelo professor. Também apresentava, a meu ver, um caráter prescritivo na maneira pela qual os critérios de identidade amazônica eram citados, o que de certa forma contribui para a exacerbação de um regionalismo ufânico e doutrinário, que segundo autores como Candau (2005) e Silva (2006) se contrapõem às atitudes de integração e respeito das culturas, situando todas em um mesmo nível, sem uma supervalorização desta ou daquela.

A proposição feita pelos técnicos da SEMEC e contida nos documento indicava para exercícios e atividades que os professores deveriam trabalhar como elementos do texto literário, para que pudessem contribuir para um relacionamento mais estreito do educando com seu universo sócio-cultural. A proposta de diálogo entre o mundo e a escola fica muito claro nesta parte do documento. Todavia, algumas questões me pareceram ainda muito ligadas a antigas concepções sobre a alfabetização, como, por exemplo, o processo de codificação de decodificação de signos lingüísticos e a silabação.

As proposições com relação aos processos metodológicos ligados ao ensino e aprendizagem da leitura e interpretação do texto literário estavam algumas vezes agrupadas seguindo modelos tradicionais de ensino como, por exemplo, leitura de textos (criados ou ouvidos) produzidos em classe, reconhecimento por meio de leitura das palavras significativas do texto, identificando suas associações e não

contemplando uma interpretação criativa e associativa com o seu entorno social, ficando a leitura dissociada da visão de mundo.

Apesar disso pude perceber em determinados trechos dos documentos que os conceitos contidos nos tópicos temáticos apontavam para atividades que privilegiassem a descoberta de novas palavras contidas em textos literários com abordagem significativa das questões sócio-culturais da região. Ou seja, recomendações que se bem utilizadas pelo professor ofereceriam ao aluno a possibilidade de recombinações de palavras, formando outras de igual sentido ou de sentidos diferentes por meio do próprio texto literário. Para este critério havia tópicos que apontavam para estas questões como:

- Estabelecimento de relações diversas na(s) palavra(s) significativa(s) por meio da troca ou acréscimo de letras ou sílabas, referenciando o aluno com seu universo cultural e social.

- Criação, leitura e interpretação (dirigida pelo professor) de novos textos de cunho regional amazônico com o uso das palavras descobertas e do vocabulário comum à turma.

- Cópias e leituras dos textos criados ou de partes escolhidas do mesmo sempre com a preocupação na escolha de temas voltados para a realidade da Amazônia.

- Leitura dramatizada de textos de literatura infanto-juvenil com temática amazônica e/ou de textos criados pelo professor e pelo próprio aluno – socialização das atividades.

- Interpretação de textos por meio de desenhos, reconhecimento ou cópia de expressões e palavras poéticas recolhidas de narrativas orais que privilegiem temas de identidade cultural amazônica.

Entendo que todo o processo didático que envolve o reconhecimento de aspectos sócio-culturais, de certa forma, é abordado nos conteúdos dos dois documentos, o que favorece a aplicabilidade de ações e estratégias presentes nas atividades do PPP da Escola Alfredo Chaves. Todavia, em minha análise, faz-se necessária uma abordagem sobre a sistematização de literatura e cultura e dos meios de utilização do texto literário para que as palavras não assumam um contorno descontextualizado.

Conforme disse anteriormente, as questões que envolvem a identidade e a pluralidade cultural exigem uma constante atualização para que a escola e seus profissionais estejam concatenados com as mudanças sociais. Para tal, os conteúdos curriculares precisam acompanhar as transformações humanas e aproximar-se de suas realidades. Percebi que tanto o Plano Municipal de Educação quanto as Matrizes Curriculares Municipais propõem diversificadas formas de ação que ensejam esses aspectos acima. Ambos mostram várias formas de utilização do texto literário, refletem sobre métodos de ensino para literatura, como leitura dramatizada, leitura em voz alta, leitura conjunta, leitura dialogada, dentre outras.

As ações propostas nestes documentos foram planejadas para serem desenvolvidas conjuntamente com os professores de educação geral, artes e recreação e jogos. Daí a preocupação com a multidisciplinaridade, um dos focos alvo da Escola Cabana. Os documentos sugerem ainda que as aulas sejam temáticas e que os professores trabalhem o mesmo tema durante a semana. A opção dos temas serem trabalhados semanalmente é uma sugestão da SEMEC, em virtude de facilitar a operacionalização por todos os professores nos vários horários de aula.

### **3.3.2.**

#### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA**

Os documentos também apontam para as principais diretrizes de reconhecimento e utilização das produções literárias com ênfase nas narrativas orais e poéticas amazônicas. Eles mostram a possibilidade de se trabalhar em sala de aula com produções literárias de múltiplas tipologias, com ênfase nos registros literários de cunho oral e nas poéticas populares, todas enfocando temáticas amazônicas.

Neste sentido, o documento faz alusão ao uso das narrativas e das poéticas orais e à forma pela qual a voz contribui para a formação do leitor. A audição das narrativas leva em consideração os fatos ouvidos, também chamados de relatos e fatos imaginados.

Os documentos privilegiam o contato com as histórias contadas pelos ancestrais e reflete sobre a possibilidade de participação do entorno social dentro da escola, contribuindo com suas experiências na formação dos estudantes. Verifiquei que eram citados exemplos deste tipo de trabalho em escolas municipais, como o Liceu de Artes e Ofícios situado no distrito de Icoaraci, que conta com aulas de cerâmica ministradas pelos antigos artesãos do bairro, bem como os mestres músicos de carimbo que ministram oficinas de instrumentos populares.

Ressalto que o contato com textos de temática amazônica – narrados e escritos – e a expressão oral e escrita das idéias desde o início da escolaridade é uma das mais fortes recomendações dos documentos.

As orientações contidas no documento, a meu ver, eram ainda muito tímidas a respeito da oralidade e das poéticas, principalmente porque o enfoque a ser privilegiado seria o de temática amazônica. Isto se dá porque as narrativas orais poéticas amazônicas ainda contam com um número modesto de bibliografias na Amazônia, além de ser uma área da literatura classificada como não canônica, ou seja, que não possui um número significativo de conhecedores e seguidores. Limitando-se muitas vezes a estudos feitos dentro das universidades. Portanto, a falta de conhecimento e mesmo a dificuldade de se encontrar material para trabalhar este assunto nas escolas aumenta, segundo minha percepção, a possibilidade da não utilização por parte do professor destas recomendações.

Em que pese a pouca bibliografia específica, vale lembrar que a SEMEC, por meio de incentivos municipais, editou algumas publicações de autores paraenses sobre narrativas orais e poéticas amazônicas, dentre as quais destaco a coleção *Texto & Pretexto*, organizada por Josebel Akel Fares, assim como publicações do escritor João de Jesus Paes Loureiro, Maria Lúcia Medeiros<sup>6</sup>, dentre outros.

O PME, em sua versão definitiva (2000), aponta também para a literatura de expressão amazônica e sua relação com outras formas de linguagem: ilustrações, gestos, pinturas, expressões faciais, dramatizações, mímicas, rodas de conversa,

---

<sup>6</sup> João de Jesus Paes Loureiro e Maria Lúcia Medeiros são escritores paraenses nascidos respectivamente nas cidades de Abaetetuba e Bragança. Ambos foram professores da cadeira de literatura da Universidade Federal do Pará. A escritora Maria Lúcia Medeiros, já falecida, trabalhou por muitos anos com a disciplina literatura infanto-juvenil no Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal do Pará.

recreação, jogos, cantigas de roda, artesanato. As escolas municipais, segundo o documento, devem contar com espaços específicos para o desenvolvimento dessas linguagens. Os espaços preconizados seriam:

- Sala de Leitura conjugada à biblioteca.
- Sala de informática com programas nos computadores que possibilitem o trabalho de temas folclóricos, mitopoéticos, poéticos. Ou seja, programas para desenho e grafismo, edição de textos, edição de música e ilustrações.
- Sala de Artes com material de pintura, escultura, recorte e colagem, kits de montagem etc.
- Quadra coberta e área livre para recreação e jogos.
- Auditório ou Barracão Cultural, destinado às socializações, eventos, reuniões, treinamentos etc.

O documento alude a predisposição do professor em trabalhar com outras formas de linguagem e de privilegiar, no ensino da linguagem, as variantes lingüísticas e as poéticas e das narrativas orais.

O trabalho com narrativas orais é inevitavelmente relacionado à vida social e a história dos indivíduos. Por isso, este eixo traz como base de sua estrutura conceitual a perspectiva do compartilhamento de informações. Ou seja, o professor deve partir do pressuposto de que o estudante é um instrumento vivo de informações e com um potencial de trocas de experiências muito grande. Em outras palavras, o professor deve buscar compreender as experiências e as histórias de vida. Por isso, a participação da comunidade é muito importante na construção do processo escolar.

O documento traz ainda uma breve reflexão a respeito do que significaria para o processo ensino-aprendizagem o trabalho com narrativas orais e poéticas de expressão amazônica. Segundo os documentos, a perspectiva de olhar as formas não canônicas de literatura serve para aproximar a escola dos hábitos e costumes da comunidade na qual ela encontra-se inserida, já que a utilização das poéticas e das narrativas orais permitiria a compreensão de uma série de códigos e dispositivos culturais que regulam a cultura.

É o ato de ouvir e tentar compreender a experiência de vida de cada um que compõem o tecido social nos quais os significados são atualizados e recontados pela ancestralidade. Em outras palavras, ao contrário do que ocorre nas narrativas

escritas que compõem os textos canônicos, nas performances de narrativas e poéticas da oralidade o tempo e o espaço do contador encontram-se com o tempo e o espaço do ouvinte, propiciando uma interação, um diálogo, uma troca de experiências, favorecendo o “aqui” e o “agora”, pois nutre o compartilhamento e ressalta a própria cultura dos envolvidos no processo de troca.

Neste sentido, o enfoque dos documentos vai para a forma de leitura dos textos literários amazônicos. O termo utilizado é *texto literário amazônico*. Vale registrar que Fares (2007), Zilberman (2005) e Machado (2009) consideraram o conceito de regionalização não muito adequado para ser utilizado em estudos literários, uma vez que tudo é regional ou representativamente regional, desde que seja visto pelo ângulo estético da região na qual foi produzido. Ou seja, não há necessidade de se particularizar a Amazônia para os textos que a abordam em seu conteúdo.

Julgo procedente fazer mais uma referência em razão da especificidade do tema, que diz respeito à forma como os documentos sugerem que deva ser o trabalho do professor. Apesar do caráter prescritivo, na minha concepção, a essência deste faz uma interessante reflexão sobre a leitura de textos literários em sala de aula e a forma como o professor pode direcionar suas práticas.

Em linhas gerais os tópicos sugeridos pelos documentos para o trabalho do professor eram: (1) manuseio de material escrito diverso (rótulos, revistas, jornais, e livros infantis de temática amazônica etc.); (2) leitura de textos literários amazônicos e (3) leitura de textos literários de cunho não amazônico.

Esses tópicos me remetem às idéias de Machado (2009), que afirma que o processo de leitura de obras literárias pode ser considerado pelo deleite e pela informação. Machado (2009) diz que em tempo algum a leitura deve representar um “fardo” ou uma barreira intransponível. Creio que a partir do momento em que o professor consegue definir estes limites de abstração com o texto literário ele consegue propiciar o deleite ao qual Machado (2009) se refere.

Segundo Machado (2009, p.13-20), o deleite propiciado pela literatura pode ser considerado em vários aspectos, a saber:

- Leitura prazer: obras de literatura infantil e infanto-juvenil com ou sem temática amazônica (prosa e verso), textos produzidos pelos alunos, textos de jornais, revistas e outros.

- Leitura estudo de texto: comentários a partir da leitura e/ou audição de textos – regionais ou não, debates, exploração da estrutura do texto identificando as idéias, o fato, os personagens, o vocabulário etc, levantamento e síntese das idéias essenciais.

- Leitura Pretexto: produções decorrentes da leitura como colagens, desenhos, dramatizações, produções de novos textos, dando preferência para as temáticas de fundo regional amazônico.

- Leitura busca de informações: textos extraídos de fontes variadas para busca de informações e sistematizações de conhecimento etc.

A meu ver, o sentido principal desta categoria analítica é o de manter a escola “aberta”, na medida em que se constrói sob a dinâmica do diálogo as relações humanas e o ensino formal. Sem, contudo, deixar de valorizar o universo cultural que o educando.

Como já afirmado, os documentos apontam para a relação da leitura com os outros códigos da linguagem e suas relações com a prática de produção textual. Dentre os novos códigos de linguagem estão as diferentes formas de comunicação utilizadas pelo ser humano em suas relações sociais. O interessante, nesta perspectiva, é o enfoque dado aos textos que abordam aspectos do imaginário e da mitopoética amazônicas, sugerindo formas de aplicação em sala de aula do texto literário.

Ainda sobre este aspecto dos documentos, é possível perceber uma proposta que fundamenta a incorporação do teatro de bonecos, das dobraduras de papel, das indumentárias utilizadas nas festas e nos folguedos populares (festas juninas, natal, cordão de pássaros, boi bumba, carimbo, sirimbó, siriá, marujada, lundu, retumbão, Círio de Nazaré, festa de Iemanjá, Marujada, Sayré<sup>7</sup>, entre outras).

O professor então deveria também trabalhar com essas outras formas de linguagem e mostrar a forma pela qual a literatura aborda essas manifestações artísticas. Estas questões são todas abordadas com a proposição de inclusão curricular dos programas relacionados ao movimento corporal advindo das danças e das festas do povo. Os documentos ainda abordam que os fundamentos

---

<sup>7</sup> Festas populares encontradas com bastante frequência em bairros de Belém. Dentre estas festas existem as notadamente amazônicas e típicas do estado do Pará. Normalmente têm suas origens em municípios que formam as regiões do salgado (Bragança, Salinópolis e Marudá), do baixo Tocantins (Abaetetuba, Igarapé Miri, Barcarena e Moju) e do Tapajós (Santarém).

históricos e culturais dessas manifestações, se inseridos e trabalhados pela escola, podem integrar a criança naquilo que se constitui a perspectiva das classes populares por meio de sua cultura, do reconhecimento da vida de sua cidade, de seu bairro, de sua rua, do estudo da produção cultural de sua cidade e região, do reconhecimento às formas de trabalho e produção cultural do seu entorno, da informação sobre as pessoas produtoras de ações artísticas e das representatividades estéticas de todas essas produções.

### 3.3.3.

#### **POÉTICAS DAS NARRATIVAS ORAIS E LITERATURA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA**

Com relação à utilização das produções orais como recurso pedagógico, os documentos apontam basicamente para o ato de desenvolver a relação da criança com sua expressão comunicativa paralelo ao seu desenvolvimento com os elementos sócio-culturais que a circundam. Os pontos enfocados pelos documentos e que eu entendo como importantes no que tange a produção oral são:

- Narração de histórias com enfoque no imaginário e na mitopoética amazônica, expressa por meio da literatura regional ou das próprias narrativas orais.
- Relato de experiências levando em consideração hábitos, costumes, atitudes e ações de vida dos educandos.
- Comparação de diferentes fatos, representando as variedades culturais e literárias amazônicas.
- Desenvolvimento de ações pedagógicas por meio de um conjunto de atividades livres e orientadas tendo como base textos literários e não literários.

Segundo os documentos analisados, para fundamentar os eixos curriculares que orientam a produção oral, o professor precisaria levar em consideração os estudos realizados na elaboração das propostas, compreender os múltiplos universos que compõem o universo escolar, fomentar a criatividade valorizando a expressão criadora, estabelecer relações com o meio no qual a criança vive, entender as formas de manifestação oral e saber aproveitá-las no currículo formal de ensino, incluindo-a inclusive na avaliação.

Foi possível perceber nos documentos que as formas de produção propostas para serem operacionalizadas pelo professor apresentavam critérios muito amplos, os quais permitiam ao docente usar da imaginação para trabalhar com as crianças. Os eixos temáticos possibilitam uma prática pedagógica mais livre e notadamente menos comprometida com padrões ortodoxos de utilização de conteúdos curriculares.

As atividades programadas pelos documentos para a produção literária e interpretativa da criança revelam uma preocupação com a tipologia textual. O documento faz recorrentes alusões à necessidade do professor diferenciar para as crianças em que consiste um texto narrativo, descritivo e dissertativo e como estes textos podem ser encontrados na literatura.

Além disso, os documentos também propõem os temas geradores. Os documentos estabeleciam uma seqüência de assuntos e eixos temáticos para orientar o professor na escolha dos textos e na forma como deveria proceder a análise interpretativa dos conteúdos de literatura de expressão amazônica. Estes eixos temáticos foram organizados por professores da própria rede de ensino que compunham a equipe de organização das matrizes curriculares. Todo o processo de construção da aula do professor sobre produção escrita deveria ainda focar as seguintes características:

- Criação de narrativas a partir de relatos orais, histórias lidas, ouvidas e imaginadas, filmes, desenhos, histórias em quadrinhos.
- Anotações de informações de textos literários ou não literários e de experiências de hábitos e costumes dos alunos para trabalhar a construção imagética do texto.
- Produção de quadras, canções, adivinhações (regionalizadas ou não) e de outras formas nas quais a linguagem assuma um caráter lúdico ou poético.

Neste aspecto, o documento apontava para a necessidade de um acompanhamento contínuo e sistemático por ocasião da produção escrita do aluno e ressaltava ainda sobre a importância da utilização do material pedagógico confeccionado pelas próprias crianças, de material existente na comunidade e da necessidade de interrelacionar as produções formais com as informais de maneira a contribuir com a expressão criadora da criança.

Os documentos fazem ainda alusão sobre as questões de pluralidade e diversidade cultural e seu estudo a partir dos textos literários. Acredito que este é

um dos eixos mais bem recebidos pelos professores de educação geral com formação em língua portuguesa, pois abre um leque de possibilidades para o professor, haja vista permitir que consiga trabalhar em sala de aula com os conceitos estruturais básicos de língua e literatura interagindo-os com os aspectos temáticos do texto literário e as questões sociais.

Creio que os documentos consideram a necessidade de valorização da linguagem regional e de suas diferentes formas de expressões artístico-culturais no sentido de reconstrução da memória histórica dos tecidos sociais que formam a região amazônica. Consideram, portanto, a necessidade de valorização de formas alternativas de recreação baseadas nas experiências das comunidades, a mobilização das associações, clubes esportivos, assim como o reconhecimento das formas regionais de falar e da relação destas com o cotidiano das pessoas.

Considero que os estudos de literatura de expressão amazônica nas escolas municipais precisam privilegiar o ensino das falas e das formas de falar amazônicas com vistas ao reconhecimento de hábitos, costumes e valores locais. Todavia, o documento faz uma ressalva que a fala, a cultura e a educação amazônicas se manifestem como um processo de conhecimento, na pluralidade de suas manifestações, vendo os homens e mulheres da região como um ser no mundo, com suas peculiaridades e costumes. Observação que considero muito procedente.

Há uma nota interessante nesta parte do documento, feita pelo poeta paraense João de Jesus Paes Loureiro, que sintetiza as idéias contidas no programas de ensino de literatura e linguagem na Escola Cabana:

Que possamos, em Belém, encontrar nossa amazonicidade na forma e no conteúdo. O canto estrangulado desse Uirapuru. Desisolarmo-nos de nós próprios. Na Amazônia, vive-se de corpo presente, o choque entre a linguagem do colonizador com a do colonizado. A linguagem niveladora da colonização que procura recusar a diferença, isto é, a fala do colonizado. A linguagem sobreposta à cultura. Daí a necessidade de uma fala onde o diferente se afirme como sentimento e pensamento crítico.

O documento ainda sinaliza que as referências ao ensino da linguagem, à cultura e à sociedade dentro de textos literários impescinde de uma política cultural e de educação que defina estratégias planejadas afim de que as ações sejam sistematizadas, enxergando as falas humanas como dinâmicas e não de

como um monocórdio, uniformizado, reduzindo seu ensino às regras formais pré-estabelecidas. Obviamente que o documento não refuta o ensino da gramática normativa, mas sim sugere integrá-la aos processos de comunicação e expressão humanas. Segundo os documentos, é importante que o estudante perceba as variações da linguagem como instrumento de relação social.

A compreensão da estrutura do texto literário pela criança e a forma de organização metodológica do professor deveriam, a meu ver, também contemplar as seguintes habilidades e competências:

- Relação entre fala, escrita, cultura e literatura, ou seja, o professor estabeleceria relações entre o falar coloquial e o formal ao mesmo tempo em que os inter-relaciona com produções literárias escritas nas quais sejam abordados temas de cultura amazônica.

- Formação de sentido do texto. Dever-se-ia alertar o professor que não trabalhasse letras, palavras ou frases soltas, de forma desconexa, principalmente por ocasião em que estiver ensinando o processo de formação das palavras. Neste sentido, o professor deveria contextualizar as palavras dentro de um sistema maior que é o texto, literário ou não. O fato é que a criança deve ter contato com a palavra integrada a sua unidade maior que é o texto.

- Integrar a interpretação textual ao cenário amazônico e entrelaçá-la com as outras disciplinas, afim de que o estudante seja estimulado a perceber de forma associativa que as informações revelam uma série de situações que podem ser encontradas em vários fatos, situações e pensamentos humanos.

Neste ponto o documento faz alusão às estruturas formais de tipologia textual aplicadas, de formas específicas, para as narrativas escritas e para as narrativas orais. Assim, percebi uma preocupação com a integração aos conteúdos não somente da tipologia textual, mas dos gêneros textuais. As idéias contidas nos documentos analisados apontam para o estudo dos gêneros textuais como ferramenta que possibilite exercer uma ação lingüística sobre a realidade social circundante.

O texto enquanto instrumento crítico resulta em efeitos diferentes nas aprendizagens, pois amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a linguagem está sendo utilizada para manifestação das relações entre os seres humanos. Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros literários e textuais que socialmente circulam nos grupos humanos, aumenta sobremaneira a

competência lingüística e discursiva dos sujeitos, apontando-lhes inúmeras formas de participação coletiva.

Desta maneira, a indicação do estudo dos gêneros textuais para a percepção do texto em suas estruturas semântico-lexicais é importante para a compreensão histórica das narrativas orais e do universo cultural descrito nas obras literárias. No ensino-aprendizagem sobre a produção de textos, vale dizer que o conhecimento dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte dos estudantes, precisa prepará-los para eventuais práticas literárias e para a compreensão de sua realidade e da realidade do mundo, apontando-lhe formas concretas de participação como cidadão, aguçando a sua sensibilidade para as manifestações culturais de seu entorno social, comparando-as com outras manifestações, relativizando-as e, sobremaneira, respeitando as diferenças e as pluralidades dos grupos humanos.

Os conteúdos curriculares propostos pelos documentos visavam criar, de maneira mais próxima possível da realidade, as condições da situação em que socialmente o gênero textual é produzido, lido e ouvido pelos interlocutores. Em outras palavras, um poeta escreve poemas pra publicá-los em um livro, um jornalista escreve notícias e reportagens para publicá-las em jornal.

Da mesma forma, com os projetos vistos em sala de aula, os estudantes vêm sentido na produção textual no momento em que produzem textos para ficcionalmente “publicar” um livro, um jornal ou uma revista escolar, fazer um seminário ou ainda para representar ou declamar, incitar “mudanças” em sua comunidade, sensibilizar uma autoridade para um problema escolar, persuadir pessoas a participarem de uma campanha, e assim por diante.

Os documentos sugerem ainda que o ensino de produção e recepção textual na deva ser feito de forma global, de maneira que contemple as individualidades críticas e sugestivas. Assinalam que o ensino de produção e recepção de textos quando feito pela perspectiva dos gêneros contribui para que o resultado da aprendizagem seja mais satisfatório, uma vez que interpõe o sujeito da aprendizagem a uma diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opiniões divergentes.

Além disso, favorece ao estudante a compreensão de que as informações são múltiplas e diversificadas. Salienta que os gêneros devam ser aprofundados e

ampliados de acordo com a série e com o grau de maturidade dos educandos, de forma a preservar e aprimorar as suas habilidades lingüísticas e literárias, orientando-os para as várias leituras de mundo. A meu ver, os documentos defendem uma posição na qual o texto literário funciona como um agente de informação por conter pontos de vistas diversificados e artisticamente delineados. O texto literário ofereceria um retrato da sociedade, pintado com as tintas dos artistas da palavra. O texto literário não é um produto marmorizado, duro, indigesto. Ele impescinde de provocar volúpia, deleite. Considero procedente que esta idéia seja paulatinamente passada para a criança pelo professor e também pela família. O grande problema é que na maioria das vezes nem o professor e tampouco a família possuem esse grau de conhecimento.

Um texto literário não pode apenas passar critérios formais, tais como: título, margem, parágrafo, letra maiúscula etc. O professor deve sim utiliza-lo para abordar essas questões, pois são pertinentes para a aquisição da língua formal, pois precisam estar presentes nos conteúdos programáticos. Porém, não seria aconselhável que o professor, ao utilizar um texto literário, apenas evidenciasse os critérios formais ou até mesmo fazer uma interpretação muito enquadrada, com pouca criatividade. Se assim encarada, a literatura tornar-se-á insípida e desprovida de encantos. E necessários viver e sentir o texto. Conferir-lhe lirismo e embevecimento poético. É importante que o professor construa conjuntamente com o estudante um universo mítico de sensações, para que este se envolva com a beleza e a cadência das palavras. Professor e educandos, como diria Abramovich (2008), precisam se embriagar com os etéreos eflúvios das palavras e se deixarem levitar nas idéias de luzes dos artistas do verso.

Apesar dos documentos fazerem um relato muito técnico da literatura de expressão amazônica, penso que as idéias deveriam apontar não somente para as questões de caráter estrutural do texto, mas também para as inúmeras formas de como os mesmos podem ser trabalhados em sala de aula. Na minha visão, os documentos mostram apenas um conjunto de técnicas que se distanciam em muito do verdadeiro sentido do texto literário. Faço aqui uma ressalva para o fato de que mesmo fazendo esta abordagem eminentemente técnica os documentos, de certa forma, privilegiam os textos literários de produção amazônica.

As recomendações de uso de textos de autores amazônidas estão presentes tanto no PME quanto nas Matrizes Curriculares. Retomo aqui estes aspectos, pois

creio serem importantes para o processo de composição do texto interpretativo escrito pela criança para seu melhor entendimento e interpretação do que lhe for proposto pelo professor. Esses critérios eram muito mais frequentes e recomendados nos conteúdos curriculares do ciclo II, pois nesta fase as crianças já pretensamente devem saber ler e escrever.

Para as matrizes curriculares do CBII foram estabelecidos parâmetros um pouco diferenciados dos utilizados no CBI. Como a diferença de conteúdos entre as duas era pequena, optei por fazer uma súmula dos conteúdos sinalizando os eixos comuns e por fim ressaltando as diferenças entre ambas.

A primeira diferença que me chamou a atenção nas matrizes curriculares do CBII foi que tanto a proposta preliminar quanto a definitiva não apresentavam os conteúdos divididos por eixos e sim por campos do conhecimento. Ou seja, o próprio conteúdo programático fazia o papel de eixo e a partir dele eram traçadas as ações pedagógicas propostas ao professor. Ressalto, mais uma vez, que em função desta tese concentrar-se exclusivamente no ensino de literatura os campos analisados e citados abaixo são todos desta área do saber.

O sentido dos estudos da oralidade é justificado, segundo notas contidas nos documentos, como forma de valorização da cultura e do conhecimento popular visando a percepção dos hábitos e costumes da sociedade local, integrando o conhecimento popular ao conhecimento formal, afim de que as atividades escolares sejam enriquecidas a partir das experiências formais e informais. O primeiro campo de conhecimento inserido em língua portuguesa e literatura, segundo o documento da SEMEC, tem por objetivo trabalhar a oralidade enquanto eixo integrador das relações humanas.

Os estudos de oralidade e poéticas das narrativas orais citados nos documentos têm por objetivos básicos trabalhar não somente os significados do universo literário dos conteúdos, mas também interrelacioná-los com os conteúdos presentes nas matrizes curriculares de língua portuguesa, com vistas a desenvolver as seguintes habilidades e competências no aluno:

- Clareza na exposição de idéias.
- Coesão e coerência do texto escrito.
- Coerência e coesão do texto falado.
- Nível argumentativo do texto escrito e do discurso oral.

- Entonação da leitura e da interpretação.
- Seqüência de idéias e logicidade do discurso oral.
- Compreensão dos níveis de linguagem.
- Compreensão das maneiras formais e informais de falar.
- Estímulo à consulta em dicionário.

Concluí, após a análise desta parte contida no PME e nas Matrizes Curriculares, que o a utilização em sala de aula por parte do professor no que concerne às narrativas e as poéticas orais, não é algo tímido, muito pelo contrário. Este ramo da literatura é encontrado com muita freqüência nos planejamentos do professores e também em tópicos do PPP da Escola Alfredo Chaves. Na maioria das vezes, a abordagem dada às narrativas e às poéticas orais tinham como base as brincadeiras infantis.

Um aspecto que me chamou a atenção nos conteúdos documentais foi que uma grande parte das sugestões de trabalho para os textos orais era justamente o registro escrito das histórias como atividade para as crianças, caracterizando-se como uma importante estratégia metodológica. Ou seja, a criança, por meio desta estratégia metodológica, passa a ter noção da ampla variabilidade do texto literário e que a interpretação possui várias nuances. Na verdade, a base pedagógica destas atividades fundamentava-se na produção do conhecimento baseado na leitura e nas suas variadas formas de apresentação. Apresento a seguir algumas habilidades pretendidas para o trabalho das narrativas e poéticas orais:

- Leitura e interpretação de variadas categorias textuais, tais como: textos jornalísticos, literários, poéticos etc.
- Leitura e “contação de histórias” como busca de informações.
- Leitura e estudo de textos com o objetivo de identificar argumentos, exemplos, contra-argumentos.
- Leitura e comparação entre texto ficcional escrito e texto ficcional falado.
- Leitura pretexto, feita com o objetivo de criar outros textos, fixar a grafia correta das palavras, provocar discussões em torno de um determinado tema, ampliar o vocabulário.
- Leitura prazer, com o objetivo de despertar no leitor o interesse e a sedução por outros textos e a formação sistemática da leitura.

É interessante frisar que, nos documentos, há uma considerável referência aos trabalhos de Josebel Akel Fares no que tange aos estudos das poéticas e das narrativas orais. A professora foi responsável juntamente com outros dois pesquisadores – Josse Fares e Paulo Nunes – pela concepção e editoração de um conjunto de cadernos intitulados *Texto & Pretexto*, aos quais faço referência no primeiro capítulo desta tese. Estes cadernos tinham como objetivo organizar e definir os conteúdos programáticos em literatura de expressão amazônica e poéticas das narrativas orais para o ensino fundamental. A coleção de oito volumes foi pensada ainda no final da década de 80, quando não existiam nem o PME e nem a estruturalização das Matrizes Curriculares Municipais. Portanto, penso que estas ações, na verdade, marcam o início do pensamento a respeito do Modelo Cabano de Ensino. O trabalho destes professores buscava aproximar o texto literário da escola. Data desta época a utilização das narrativas orais em sala de aula.

A seguir faço a análise da última categoria estabelecida para a análise documental, que diz respeito à relação entre o texto literário com a pluralidade cultural e com o currículo. Fiz questão de deixar o termo texto literário para que não passasse ao leitor de que a Escola Cabana apenas privilegia o texto literário de expressão amazônica, mas que tem por pressuposto maior o ensino de literatura.

#### **3.3.4.**

#### **TEXTO LITERÁRIO, PLURALIDADE CULTURAL E CURRÍCULO.**

A relação entre o texto literário, currículo e as questões que envolvem os estudos de pluralidade cultural, a meu ver, é um dos pontos fortes dos documentos. Estas questões estão presentes tanto no PME quanto nas Matrizes Curriculares Municipais, bem como no próprio Projeto Político Pedagógico da Escola Alfredo Caves. Por ser um dos pontos de maior preocupação da Escola Cabana, muitos treinamentos, estudos e oficinas foram realizados tendo como base este tema.

Formada, segundo os documentos, a partir de pontos de vistas diferentes sobre um mesmo tema, a pluralidade cultural aparece como plano de fundo em quase todas as atividades que envolvem o texto literário. Ou seja, um determinado

tema pode apresentar diferentes linguagens interpretativas tendo como cenários situações da vida real que envolvem questões de respeito às diferenças, diversidade cultural e identidades. A literatura fornece através do pensamento de seus autores, épocas e cenários diversos, bem como estruturas conceituais e narrativas amplas, algumas possibilidades para que as crianças possam analisar e criar novas situações.

Os textos literários que têm como temática as questões de diversidade cultural aparecem com frequência nos documentos através das sugestões de trabalhos com os autores regionais. Por isso, a ampla possibilidade de utilização destes autores nas aulas de literatura do ensino fundamental caracteriza um dos aspectos, a meu ver, mais importantes dos conteúdos curriculares da Escola Cabana.

Pude perceber que os documentos da SEMEC propunham a utilização em sala de aula, por parte do professor, de textos em forma de contos, crônicas, fábulas, experiências e histórias pessoais figuradas em textos ilustrados e escritos pelos próprios alunos, bem como a retratação de cenas do ideário e do universo amazônicos, brinquedos e brincadeiras típicas da região amazônica. Tudo isso tendo como base as questões sócio-culturais.

A produção de textos informativos – enfocando notícias, reportagens, pequenos artigos e descrições do universo amazônicos, contidos em revistas e periódicos – também eram alternativas sugeridas pelo documento, que a meu ver completam os estudos com os textos literários.

Em ambos os estilos (literário e informativo), as matrizes curriculares apontavam para elementos descritivos necessários ao processo de formação do leitor e para a compreensão geral do texto. Os elementos descritivos mostram que a leitura e a interpretação de um texto literário envolvem diversificados aspectos para o desenvolvimento da concepção crítica como, por exemplo: a compreensão, por parte do educando, das situações apresentadas pelo texto de identificação dos níveis de argumentatividade, levando em conta o sentido geral e específico do texto por meio da coesão e da coerência, adequação vocabular, além das questões formais da leitura como pontuação, ortografia etc.

Faço referência às questões de ordem gramatical e sintática por considerá-las importantes para o processo de ensino de literatura, por constar dentro dos conteúdos das matrizes curriculares de língua portuguesa e também pelo fato de

que nos ciclos I e II não existir uma disciplina específica voltada para o ensino de literatura.

A literatura, nesta fase do ensino, encontra-se inserida dentro dos conteúdos de língua portuguesa, redação e leitura. Contudo, funciona como unidade essencial para o ensino de leitura e escrita, pois é por meio dela que se integram os textos e as produções artísticas desenvolvidas na sala de aula.

A diversidade cultural, pelo que pude perceber na análise dos documentos, “recortam” todas as áreas do conhecimento. Todavia, os conteúdos artísticos e literários são contemplados tanto nos currículos de língua portuguesa quanto nos de educação artística. Portanto, são duas áreas que trabalham muito próximas. Por exemplo, na escola Alfredo Chaves, local onde desenvolvi minha pesquisa de campo, as aulas de literatura contam com a participação do professor de educação artística em alguns momentos da semana. Descreverei mais amiúde este aspecto no terceiro próximo capítulo.

As aulas de poéticas e narrativas orais são propostas nos documentos para serem realizadas por meio de atividades de encenação, jogos, cantigas de roda, dança, mímica, pintura, cerâmica, entre outras expressões culturais. Por isso, a importância da participação conjunta do professor de língua portuguesa com o professor de educação artística. Por julgar importante e procedente, fiz esta alusão ao planejamento das aulas de educação artística. Constam também nos documentos, planejamentos para trabalhos em salas de leitura. Segundo o PME, as salas de leitura têm à frente um professor de língua portuguesa para trabalhar com o estudante as atividades de leitura e, de acordo com o projeto geral dos ciclos da SEMEC, deve ser conjugada com a biblioteca, de forma a viabilizar o acesso dos alunos às obras literárias. Assim, a uma forte recomendação nos documentos de que as atividades da sala de leitura devam ser planejadas em conjunto com as atividades da sala de educação artística. Por isso, a recomendação de que as atividades sejam planejadas em conjunto. Ressalto um aspecto que achei inusitado e que diz respeito à produção do material didático a ser utilizado nas aulas de poéticas e narrativas orais. Os documentos recomendam que a produção do material artístico-literário seja feita nos ateliês da própria escola. Uma vez que estes ateliês são parte integrante da estrutura física das instituições de ensino municipais.

O interessante é que as propostas de operacionalização curricular sugerem que para o enfoque de todas essas ações pedagógicas integradas sejam privilegiadas as questões que envolvam aspectos da cultura, dos hábitos e costumes amazônicos. Ora, as narrativas orais originariamente são produtos das experiências humanas e sociais, nada mais adequado para se trabalhar esses aspectos do que as produções que emanam das experiências ancestrais.

Fazer-se ouvinte é uma condição histórica de quem está entre a cultura hegemônica e as culturas ditas “periféricas”: esta parece ser a condição do nortista, do amazônida, minha condição; um procedimento de vida que remete a uma metodologia científica, em meu particular. Por isso, considero o relato como transmissor de uma experiência coletiva e representação de uma concepção de mundo: relato de quem narra e vive a região, meu relato sobre quem narra e sobre o que narra, uma ação inter-subjetiva a definir meu trabalho e a concepção de cultura, porque trabalhar a cultura é estar cômico, enquanto pesquisador, da construção de um discurso intersubjetivo e que retrate posições e locais de enunciação, por vezes antagônicos, que nos levam a diferentes concepções de cultura. (CASTRO, 2008, p.57)

Fiz questão de apresentar o pensamento de José Guilherme Castro, pois ele trabalha com narrativas e poéticas da oralidade e literatura de expressão amazônica. Assim, considero que as ações voltadas para esse campo impescindem de um conhecimento subjetivo da cultura amazônica. Ou seja, o contar histórias depende diretamente da riqueza das experiências adquiridas nos grupos sociais no transcurso dos tempos. Quanto mais híbridas as ações, mais ricas de elementos serão as histórias contadas. Não se pode pré-formatar esta ou aquela história, este ou aquele sujeito, esta ou aquela produção poética. Há que se sentir a riqueza dos fatos e mostrar por meios de diversos recursos artísticos as histórias que são passadas através das gerações. Confesso que senti falta desses pontos, que julgo tão importantes, nos conteúdos curriculares e no Plano Municipal de Educação. Conforme já referendi em outros momentos deste capítulo, em alguns momentos os documentos da SEMEC me parecem muito prescritivos. Não obstante, trabalhar com poéticas, segundo Fares (2007, p.142-143), “é compreender a urdidura do processo cultural por meio da convivência e da oscilação entre o tradicional e o moderno, apresentando-se nas poéticas orais sem fórmulas prescritas, mas apenas com o contato humano do ouvir e do sentir”.

A maioria das propostas pedagógicas para o eixo sobre poéticas e narrativas orais que compõem as matrizes curriculares são apoiadas nas atividades dos professores lotados nas escolas de ciclo em Belém. Considero isto importante pelo fato de que as atividades que envolvem oralidade estão diretamente ligadas ao dia a dia das crianças, por pertencerem ao campo social destas e por serem o resultado das experiências de cada um. Por isso são narrativas orais, porque são recontadas, revividas, memorializadas. A preocupação dos conteúdos curriculares em deixar a temática da oralidade funcionando como um instrumento vivo do cotidiano de cada comunidade escolar a meu ver é um consistente avanço no campo curricular e metodológico.

Não posso afirmar que todas as escolas municipais as utilizam, tendo em vista que optei por uma unidade escolar para fazer o trabalho empírico. Na escola Alfredo Chaves, que foi escolhida para esta pesquisa, muitas adaptações foram feitas nas bases dos conteúdos curriculares propostos pela SEMEC. Pude perceber isto no momento em que analisei o planejamento anual da escola e os planos de aula dos professores. Na verdade, os documentos denotam muitas adaptações dos professores para o que sugerem os documentos oficiais. Estas adaptações eu as descrevo em minhas anotações do diário de tese e são parte integrante do terceiro capítulo desta pesquisa, pois subsidiaram o diagnóstico das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação geral no cotidiano escolar, na segunda fase desta pesquisa.

A maneira como o professor usa os conteúdos curriculares propostos pela SEMEC foi o foco principal de minha observação no período de fevereiro a junho do ano de 2009 na Escola Alfredo Chaves. Com o transcurso da observação pude perceber que este não poderia ser o único olhar lançado na prática docente, pois não me permitiria entender a maioria das ações desenvolvidas pelos professores, uma vez que uma grande parcela deles, não segue por completo as recomendações das propostas sob a alegação de que elas não sugerem atividades específicas para o desenvolvimento dos conteúdos, ficando a critério do professor o estabelecimento das estratégias metodológicas a serem utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos.

Não acredito que esta alegação justifique o fato da não utilização por completo dos conteúdos sugeridos pelas propostas de operacionalização curricular, mas sim ao fato do professor desconhecer determinados textos e

aspectos relacionados à cultura regional amazônica. Justificarei melhor este posicionamento no próximo capítulo, baseado em minhas observações diárias da prática docente de professores de educação geral da escola Alfredo Chaves.

Encerro aqui a primeira fase do relatório de pesquisa. O que considerei importante para a compreensão dos conteúdos curriculares programados pela Secretaria Municipal de Educação nos períodos compreendidos entre os anos de 1995 a 2009 por meio dos dois documentos oficiais que organizaram os programas das escolas municipais a partir da troca do processo de seriação para o de ciclos, conferindo especial atenção aos conteúdos de literatura por ser este o enfoque principal desta tese.

Aqui nesta parte do documento não verifiquei nenhuma consideração a respeito de como deve ser a apresentação gráfica do texto literário ou não literário para os educandos. Os documentos analisados fazem apenas alusão à estruturação de períodos e parágrafos, que devem ser curtos e com conteúdos significativos de conceitos, de forma a conferir à criança as informações suficientes para que consiga compreender o eixo temático, os personagens e o cenário da história. O documento recomenda ainda que o professor, nas etapas iniciais, deva privilegiar interpretações com graus crescentes de subjetividade e extensão do texto, bem como aludir aos gêneros narrativos, descritivos e dissertativos.

Não percebi nenhuma referência ao quesito ilustração e diagramação do texto infantil, que é considerada uma das mais importantes características a ser considerada nesta literatura, principalmente os textos utilizados nas séries iniciais. Creio que vale a pena uma crítica quanto à ausência de critérios que orientem o professor na escolha de textos que tragam ilustrações; ou mesmo da produção de ilustrações pelo próprio professor quando estiver trabalhando com “contação” de histórias, narrativas e poéticas da oralidade, dramatização, música, recreação e jogos dentre outros.

O que eu achei interessante nos documentos analisados (PME, Matrizes Curriculares e PPP e documentos da Escola Alfredo Chaves) é que a proposição da escrita ortográfica deveria ter como base a palavra e seu sentido semântico textual. Ou seja, o professor deveria integrar a palavra ao texto para trabalhá-la com o sujeito aprendente e não utilizá-la de forma segregada.

Para tal, o sujeito da aprendizagem deveria entender o sentido do signo gráfico dentro de um contexto. Aqui também deveria ser privilegiado o texto com

temática amazônica. Este item também vinha acompanhado por tópicos que direcionavam para os conteúdos a serem trabalhados em ortografia. Os tópicos apresentavam recomendações de estratégias metodológicas para uso do professor.

Porém, considero imprescindível que o Modelo Cabano de Ensino, privilegie o reconhecimento de leituras sócio-culturais que sejam significativas dentro do universo da criança. A literatura de expressão amazônica, a meu ver, é um forte aliado neste reconhecimento, pois vai permitir uma série de possibilidades pedagógicas para professor dentro das culturas amazônicas.