

# EPISTEMOLOGIA DO LETRAMENTO DAS ÁGUAS

## EPISTEMOLOGY OF THE LITERACY OF THE WATERS

Márcia da Silva Carvalho 1  
Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva 2

**Resumo:** O presente artigo tem como intencionalidade reverberar as vozes de homens, mulheres e crianças ribeirinhos, seus saberes, seu cotidiano produtor de cultura, a relação entre processos de escolarização e sua cultura vivida através dos deslocamentos dos letramentos social e escolar, constituindo-se no Letramento das águas. A etnografia foi a ancoragem metodológica utilizada nesta pesquisa e os resultados se deslocam para além da sala de aula, sendo possível verificar práticas e eventos de letramento, que se relacionam ao cotidiano dos moradores. Os estudos evidenciaram elementos da cultura ribeirinha sendo conectados nas relações escolares. Não há como letrar sem estes elementos culturais do cotidiano ribeirinho, sem que o letramento social não transborde na escola, sem reconhecer as diversas manifestações socioculturais e religiosas que dão forças para a vida comunitária e a sustentabilidade possível por entre experiências singulares. Assim, se faz relevante considerar sempre o ir e vir das águas, desobscurecendo a cultura vivida amazônica identificando-a nos discursos, nos currículos, minimizando a invisibilidade do povo das águas e todo seu potencial cultural. Um grito urgente, divulgar, anunciar e denunciar esta realidade de invisibilidade destes sábios senhores, senhoras e crianças que ficam a margem não somente dos rios, mas de seus direitos e dignidade.

**Palavras-chave:** Cultura ribeirinha. Cotidiano. Deslocamentos.

**Abstract:** The following article has the intention of reverberating the voices of men, women and children from the riverside, their knowledge, their culture producing routine, the relation between schooling and lived culture of the community through the displacements of social and scholar literacy, establishing itself on the Literacy of the Waters. The ethnography was the methodological anchor used in this research and the results carried beyond the classroom, being possible to verify practices and events of literacy that are related to the routine of the residents. The studies highlight elements of the riverside culture linking to the school relations. There is no literacy without these riverside cultural elements, without social literacy overflowing in the school, without recognizing the diverse sociocultural and religious manifestations that strengthen the community life and sustainability through singular experiences. Thus, it is relevant to consider the tidal flow of the waters, enlightening the Amazonian lived culture identifying it in their speeches and resume, reducing the gloom of the water people and all of its cultural potential. An urgent scream, disclose, announce and report the glooming reality of these wise gentlemen, ladies and children that are on the margin of not only rivers, but of their rights and dignity.

**Keywords:** Riverside Culture. Routine. Displacements.

1 Pedagoga. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6752107331067226>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2825-1517>. E-mail: [marciacarvalho1967@gmail.com](mailto:marciacarvalho1967@gmail.com)

2 Licenciada em Letras. Mestre em Linguística e Doutora em Linguística. Universidade do Estado do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195632089796136>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2574-4183>. E-mail: [cardoso\\_socorro@yahoo.com.br](mailto:cardoso_socorro@yahoo.com.br)

## Quando as águas inundaram o caminho

Figura 1. Ilha de Paquetá.



Fonte: Carvalho (2017).

Adentrar nas águas trouxe não só o deslumbramento pelo que se vê de lindas paisagens, sentir o cheiro bom de mato e os refrescantes e relaxantes banhos de rio. Trouxe entre essas e outras tantas coisas as vozes dos senhores e senhoras, gente sábia de conversa boa que se estende por horas.

E as vozes das alegres e sabias crianças? Há essas nem foi preciso pedir para contarem suas histórias, iam logo falando, falando...

Trazemos, neste artigo, as falas destes sábios senhores, senhoras e crianças que, durante o período de 2015 a 2017, deram todo o arcabouço para o que seria primeiramente um trabalho *lato sensu* sobre Alfabetização e Letramento e um *stricto sensu* em Educação, agora estendendo-se para o doutoramento.

Tais narrativas foram trazendo o que epistemologicamente chamamos de “*Letramento das Águas*”, em que se procura, através desta categoria de resistência e visibilidade, aprofundar as demais categoria de análise, sendo elas o Letramento escolar e social e seus deslocamentos entre cultura e escolarização, pois a cultura em seus diferentes lugares movimenta letramentos, entrelaçando-se à cultura vivida dos ribeirinhos ondulando harmonias e desarmonias insulares. Este cotidiano que produz cultura precisa ser dito, anunciado, visibilizado.

Neste sentido, trabalhou-se com as narrativas e algumas análises feitas no momento da dissertação e as discussões aprofundadas agora no doutoramento, trazendo como referência teórica autores como: Freire (1996,2001), Oliveira (2016), autores que discutem o letramento escolar e social sendo eles: Soares (2010), Street (2014 ) e Kleiman ( 1995, 2007 ).

O aprendizado das águas e com as águas trazem sempre a interação entre estes letramentos, o social e o escolar exigindo que nos banhemos de suas enchentes e vazantes das várias marés e de como identificá-las ao longo dos dias, das luas, das estações. O letramento das águas inunda o caminho.

## Navegando pela epistemologia do letramento

As aproximações com a discussão do letramento começam a serem feitas não com os estudos de pós-graduação, elas remontam a uma experiência muito exitosa, vivida no período de 1997 a 2004, na prefeitura de Belém intitulada *Escola Cabana*, em que a rede de ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação-SEMEC, discutiu com as escolas uma concepção de educação que resgatasse elementos da nossa cultura amazônica.

O protagonismo dos professores e alunos foi criando redes temáticas a partir da realidade dos alunos e a história cultural e de resistência, a Cabanagem, através dos temas geradores. Tais construções alimentaram não somente os conteúdos tornando a aprendizagem mais significativa, como também foram fatores de mudanças individuais e coletivas nas escolas municipais de Belém neste período, como relata Medeiros (2002, p.8), na apresentação de um caderno de experiências publicada pela Secretaria Municipal de Educação-SEMEC em 2002, intitulado *“Escola Cabana entre vivências e mudanças a construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso”*:

[...] a ousadia desses educadores/as que assumiram o risco de se expor às críticas, constituindo-se em práticas vivenciadas no dia-a-dia de cada professor, professora da Rede Municipal de Ensino que tem e realiza a tarefa revolucionária com seus alunos e alunas que é a construção-reconstrução-apropriação de conhecimentos que dão aos sujeitos desses conhecimentos a condição intelectual e política de desvendar a realidade, abrir novas possibilidades de construir no presente, um FUTURO DE FELICIDADE HUMANA.

Embasada nos conceitos freirianos de conscientização e transformação social, que estimula a não esperar que a transformação social se dê no futuro e sim no hoje, na atual sociedade em que vivemos, Freire (2001, p. 40) já anunciava e embasava a Escola Cabana “na compreensão da História como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs”. As águas de um amanhã solidário e democrático precisam ser navegadas hoje.

E foi com essa esperança do amanhã sendo construído no hoje que as formações de professores neste período trouxeram o Letramento com conceito basilar para a aprendizagem significativa a partir da realidade dos alunos e suas práticas sociais alargando o conceito de alfabetização. Sendo neste período que o início do percurso sobre conceitos e diferenciações entre Letramento e alfabetização ocorreram na rede municipal tendo como referência Soares (2010, p. 24):

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **Letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *Letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva ( e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma **letrado**, porque faz uso da escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler

e escrever, mas já penetrou no mundo do **Letramento**, já é de certa forma **letrada**. Esses eventos evidenciam a existência desse fenômeno a que temos chamado de **Letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que chamamos de *alfabetização*, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita voltados seja para crianças, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

Carvalho (2018, p. 14) enuncia esta experiência:

A Educação se deslocando para o social com o intuito de quebrar as barreiras de um sistema capitalista que calava vozes, tolhia liberdades e alienava consciências. Acredito que desde então os letramentos social e escolar já ondulavam minha trajetória de educadora crítica e que buscaria sempre a criticidade junto aos educandos.

Os aprofundamentos sobre letramento vão se encharcando de sentido a partir de Street (2014 p. 17), que vem trazer uma visão ampliada de letramento “como uma prática social numa perspectiva transcultural”, reforçando que se estabelece dentro desses estudos uma tendência a não enfatizá-lo como uma habilidade neutra, meramente técnica de leitura e escrita, sendo esta, até então, uma visão dominante. Este autor traz para fundamentar sua compreensão ideológica de letramento os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico.

Street (2010, p.36) traz a compreensão de letramento autônomo em que “presume-se, neste modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada [...] uma coisa que teria efeitos, independente do contexto”, compreende autonomia na perspectiva da escrita como sendo um processo completo em si mesmo, não estando preso ao contexto e a interpretação do mesmo, mas somente ao texto lido, sendo assim desnecessário fazer interlocuções com outras referências e análise além do texto.

Este autor usa o termo modelo para referenciar as padronizações e homogeneização feitas na sociedade onde esse padrão é referenciado por uma visão dominante e eurocêntrica de mundo e sociedade, referências estas que classificam o ser. Street (2010, p. 36) “defendo que esses são modelos de letramento que as pessoas mantêm, principalmente quando os modelos são traduzidos em categorias classificatórias que separam os letrados dos não letrados”. Esta distinção desqualifica o ser sem levar em consideração os saberes que ele possa ter e desenvolver em tantos outros tipos de letramento além da escrita.

Kleiman (1995, p. 21) apresenta o segundo conceito de Street de letramento Ideológico:

A este modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Assim, o letramento ideológico parte das interações sociais, do contexto, da realidade de uma determinada comunidade e vem enxaguado de suas identidades, valores e vozes. E Street salienta (2010, p. 37):

As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um *modelo ideológico*; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias.

Ainda Kleiman (2007, p.4) sobre as concepções de letramento ressalta que estas “par-

tem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”, tem um olhar social para a escrita e a leitura, sendo desta forma epistemologicamente concebida o letramento, nesta pesquisa, onde os ribeirinhos a partir do seu contexto social letram sua cultura através de seu cotidiano.

O cotidiano ribeirinho traz ondulações que mostram variados tipos de eventos e práticas de letramento muito peculiar, onde se encharcam de significados e representações, esses eventos e práticas de letramento se mostra ideológico na medida em que representam suas identidades, o modo de ser do povo das águas campos e florestas.

Dentro desta perspectiva de letramento no viés ideológico, passa-se a trilhar fazendo os deslocamentos entre o letramento social e escolar, como ressalta Carvalho (2018, p.15) “o aspecto cultural e social do letramento invade a escola, trazendo à tona toda a cultura vivida destes ribeirinhos nesta importante *agência de letramento*”. Conexões insulares que epistemologicamente é aqui intitulado de *Letramento das Águas*, como uma categoria de resistência e visibilidade.

## Letramentos das águas: o saber e fala dos sábios senhores e senhoras das ilhas

Figura 2. Igarapé do Jamaci.



Fonte: Carvalho (2017).

Dentro de uma perspectiva de letramento como prática social, é necessário fazer ecoar as vozes dos sujeitos amazônicos para que a partir destas práticas suas trajetórias sejam narradas e seu cotidiano se apresente como construto cultural. Narrar e escrever suas histórias são práticas letradas de senhores e senhoras que muitas vezes nem foram à escola, mas que bradam a importância dela para seus filhos e para sua comunidade como um todo.

O percurso trilhado nas ilhas de Paquetá, Jamaci e Ilha Nova, no município de Belém de 2015 a 2018, estendem-se agora para o Marajó, no município de Cachoeira do Arari, mas especificamente na localidade de Camará. Agora além das águas, campos e floresta estarão também fazendo parte das maresias de aprendizado. No entanto ecoam as vozes dos sábios senhores e senhoras das ilhas do início desse mergulho epistemológico no Letramento das Águas que até hoje reverberam.

Para definição de método, buscou-se apoio na histórica construção antropológica da etnografia, em que o olhar e escutar o outro ganham importância na realidade amazônica. Uma etnografia orgânica que milite pela causa da visibilidade do potencial cultural das águas amazônicas. Para definir a pesquisa como qualitativa etnográfica este apoio investigativo considera a identificação destas características da etnografia e as características amazônicas chamando-a de Etnografia das Águas, um olhar que primeiro vem das águas e seus saberes.

Assim, sendo fiel ao que seria narrado e visto, valorizando os caminhos percorridos, a pesquisa teve como opção investigativa a abordagem qualitativa, onde nas ondulações de por onde navegar, não se buscaria trilhar as águas objetivas, precisas e lógicas da mensuração quantitativa, com aplicação de testes para medir e aferir o cotidiano ribeirinho, pois como dizia o poeta Fernando Pessoa lembrando palavras de certo general português sobre o desbravar dos mares: “navegar é preciso; viver não é preciso”.

Seria, então, o viver, sentir e agir dos ribeirinhos em seu navegar diário em processos de enchentes e vazantes interpretado, partilhado qualitativamente no convívio dos seus significados perceptíveis ou não, latentes ou não, que viria conduzir toda as descobertas, análises, investigações da pesquisa.

Não só como timoneiro do barco para os deslocamentos, o sr. R.N. (58a) foi um grande interlocutor, um dos primeiros moradores da Ilha de Paquetá, construindo sua casa no Igarapé do Jamaci. Quando solicitado que indicasse os moradores mais antigos para conversas, disse com muito entusiasmo “Ah, mais tem muita gente boa pra essas conversas, gente das antigas, vão ter muitas histórias pra contar, conversa pra mais de hora”. E foram nestas conversas que se navegou nos mais diversos saberes.

Sendo uma grande liderança comunitária tomou frente junto com outros moradores de uma árdua luta para construir uma escola no Igarapé do Jamaci, por ser onde havia uma concentração maior de moradores nesta Ilha. Sempre ressaltava com orgulho essa conquista, pela importância dada a escolarização dos filhos. Sr. R.N. (58a) explica como foi sua vivência quando criança na escola “Aprendi a arrANHAR o nome, ler corrido não sei”, e a importância dela para seus filhos agora:

Desde pequeno nunca achei necessidade de estudo, já que o que eu fazia num carecia muito conhecimento. A gente mal sabia escrever o nome e já estava bom. Os pais da gente só mandavam nós pra escola pra saber escrever o nome, depois num carecia mais, voltava pro açaiZal. Agora não, eu mando os meus meninos pra escola desde cedo.

Porém esta ação transformadora da realidade local não se efetiva em um reconhecimento por parte da escola de que a realidade daquele igarapé e seus moradores, seu labor e cotidiano devem estar navegando pelos conteúdos escolares, e muitas vezes nem mesmo os moradores se vem como produtores de cultura, como manifestado em Carvalho (2018, p. 55):

Por conta da construção da UP Jamaci, a escolarização se efetiva de uma forma institucionalizada, mas um frágil letramento social é articulado pela escola e reconhecido pelos moradores; pois para estes, a escola continua ser o lugar de aprender disciplinas.

No entanto, a comunidade se organizou e conquistou esse importante espaço e tem nele uma referência de pertencimento, pois utiliza a escola para eventos religiosos e as reuniões dos pais contam sempre com uma participação massiva destes. Em uma destas reuniões a sra. N.A (34a) mãe de uma aluna do ciclo I relata como que a escola trouxe um reconhecimento para a comunidade:

Antes, o Igarapé do Jamaci era um lugar que ninguém nem conhecia, mas agora o pessoal fala assim, “*bora botar as crianças pra estudar lá na escola do Igarapé do Jamaci*”. Daí dá um orgulho na gente, porque nós é só pescador e já tem até escola. E o padre vem fazer as homilia aqui na escola, num precisa mais fica de casa em casa.

Este Igarapé tem um fluxo intenso por conta agora da escola na comunidade, como verificou Carvalho (2018, p. 61):

O Igarapé do Jamaci toma forma de uma avenida durante a semana com a chegada e saída dos alunos da Unidade Pedagógica devido ao tráfego intenso dos barcos escolares, dos barcos de pais de alunos desde as primeiras horas dos dias até às 17h, quando acabam as aulas do dia e é nesse grande fluxo que o asfalto ribeirinho, as águas, se relacionam com o cotidiano da escola e o cotidiano dessa ilha.

Em outra ilha próxima de Paquetá, a ilha Longa Sra. S.F (46 anos), exemplificando que o tipo de alimentação e os hábitos traziam longevidade para os moradores mais antigos, lembra que seu bisavô faleceu aos 114 anos, seu avô com 109 anos e esta era a média de vida dos antigos fundadores da ilha, como ela diz: “todos morriam de velhice, porque nem havia doença nessa época, pois só comiam peixe fresco e frutas colhidas do pé das árvores, tempo bom, tinha muito peixe, agora tá escasseando”.

**Figura 3.** Frente da Ilha Longa.



**Fonte:** Carvalho (2017).

Ainda Sra. S.F (46 anos) nos traz um relato de como a modernidade trouxe também para o trabalho dos moradores da ilha, em quase sua totalidade pescadores, uma diminuição do traslado entre o tempo de pesca e traslado para a venda e retorno para casa:

Antigamente pescavam com Bolacheira<sup>1</sup> ou com Reboque<sup>2</sup> e ficavam umas temporadas no mar porque às embarcações iam conforme as marés e os ventos, mas agora com o motor, é mais rápido e os meus filhos e o pai, já conseguem sair de madrugada e até o amanhecer já terem pescado uma quantidade de peixe para vender em Icoaraci.

<sup>1</sup> Tipo de embarcação de pesca com duas velas grandes e uma bujarrona, esta era a vela principal de formato triangular sendo colocada no mastro central e com o vento infla e impulsionando a embarcação.

<sup>2</sup> Tipo de embarcação com somente uma vela grande.

Porém, esta modernidade traz nas falas dos moradores mais poluição para os rios e certa escassez de peixe, e a dificuldade com o manuseio de novos motores o que corrobora com que nos traz Oliveira (2016, p. 89):

O sofrimento das vítimas da violência do processo civilizador é interpretado como ato inevitável e o bárbaro, ao opor-se ao processo civilizador, é considerado culpado, sendo justificada a ação modernizadora e emancipadora. O sofrimento do outro é considerado custo da modernização em função de serem atrasados, débeis.

As tessituras que Oliveira (2016) realiza, quanto ao Mito da Modernidade, faz referência a uma cultura eurocêntrica que se define como superior e desfaz das ditas culturas débeis e sua imaturidade necessita de um colonizador que virá, a custo desta modernidade, estabelecer seus parâmetros de avanço impondo sua cultura, valores e superioridade.

A escola vem reafirmar essas relações eurocêtricas quando não legitima os saberes locais, saberes populares e impõe aos alunos currículos que invisibilizam a histórias dos povos das águas, sendo o que Oliveira (2016, p. 22) ratifica “O saber consiste no produto das relações epistemológicas sociais e culturais entre os seres humanos.

Há no deslocamento entre o letramento escolar e o letramento social uma invisibilidade deste primeiro, pois a escola alfabetiza através da padronização de práticas e currículos centrados em padrões de referências coloniais, colonizadoras que não dão visibilidade ao cotidianos do povo das águas, campos e florestas, o que traria à margem, à superfície o reconhecimento de seus saberes, suas identidades, seus letramentos. Como culturas reconhecidas e referenciadas.

Neste sentido, o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos”, saberes estes transmitidos nestas ilhas pela oralidade, histórias vivenciadas ou não por eles, mas com todo o imaginário e representações popular que como ainda salienta Oliveira (2016, p.230) “produzidos nas práticas sociais e culturais e que refletem formas de viver, pensar e compreender o mundo “.

Outrossim, nas ilhas e igarapés percorridos as casas estão sempre de janelas e portas abertas arejando o ambiente, os pensamentos e as relações, como nos relata Sra. N.T (65a) referenciando como é sua relação com a “cidade”:

Num sei viver na cidade, lá tudo é fechado, parece que a gente tá na prisão. Vou na cidade só quando preciso muito. Aqui a gente fica com as portas e janelas abertas, sem medo, livres. Vai na janela e olha o rio, pega o barco e traz o alimento do rio, sacode e sobe nas arvores para comer as frutas. O rio me banha, me alimenta. Do rio a gente vive e a gente cuida dele pra viver e ele cuida de nós.

Hábitos impensados nas áreas urbanas com inúmeros casos de violência. Quando falávamos sobre terem medo de algo não se percebe prenúncios de medo, só quando se fala na Matinta Perera, mas essa já é outra história. História para ser contada pelas crianças que as contam, não com medo, mas com grande entusiasmo e riqueza de detalhes.

## **A fala e leveza das alegres e sábias crianças**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (PAULO FREIRE, 2004).

Por todo percurso navegado, toda leveza encontrada nos momentos com as crianças, só era comparada com a leveza das águas, nesses encontros havia sempre um misto de grande

inocência e extrema sabedoria. Veio desses momentos o relato de uma trágica história sobre a Matinta Perera vivida no igarapé do Jamaci, onde a Matinta fez um recém-nascido morrer. Esta história foi contada por M.N (11a) neta de seu R.N (58a), porém ela adverte: “olha vou contar, mas depois num é pra ficar com medo na hora de dormir, tô falando...” e assim ela começa respirando fundo e tomando fôlego:

Lá no fim do Igarapé (do Jamaci) uma mulher ainda moça tinha acabado de ter o filho dela e de madrugada até manhansinha a Matinta gritou muito, esse dia o vento batia forte nas casas. Mas todo mundo tava mundiado que não dava nem pra levantar e ver lá fora o que era, mas todo mundo sabia que era a Matinta ela bateu na casa e a mulher cuidando do neném nem ligou daí ela ficou até de manhã assoviando. Só sei que quando clareou que essa mulher num deu nada pra Matinta e a neném amanheceu doente e de tardinha morreu. A mãe dela foi embora daqui e largou a casa lá abandonada. Até hoje ta lá que ninguém quer morar.

Ao pedir que as crianças pintassem essa história, a irmã de nossa contadora, M.S (9a), respondeu “ah, eu não sei pintar morte” e assim claro seguindo essa impossibilidade que não era só dela, mas de qualquer adulto que lá estivesse, mudou-se o comando para que desenhassem o igarapé e o que mais gostavam do lugar.

**Figura 3.** Pintando o que mais gostavam na ilha.



**Fonte:** Carvalho (2017).

Essa representação que as crianças fazem do seu cotidiano não estão nos livros escolares, ou não pelo menos como elas as representam a partir da sua realidade. Outra história a ser mencionada onde M.S (9a) faz questão de contar, sendo estimulada pela resposta da pesquisadora de que o gosto maior é o de ouvi-las, e isso a motivou ainda mais. Assim, ela começa com uma alegria nos olhos e na voz:

Meu tio acordou de noite abriu a janela, porque sua rede era bem em frente, e viu a lara, ele queria chamar minha vó que dormia na rede do lado dele, mas a voz dele não saía. Foi que a lara fez um redor nele e prendeu a voz dele. Ela tava querendo ele como namorado dela. Ai ele conseguiu gritar e ela sumiu” ela dá continuidade “Outra vez ele sempre ouvia um ronco em baixo da terra, era a lara que cantava, meu tio foi pra de baixo

da casa atrás daquele ronco, foi, foi, foi e viu um buraco quando viu subiu uma fumaça pra cima dele e ele saiu correndo e ficou se coçando muito. Minha mãe levou ele na mulher que curou ele de coceira, ela passou um remédio e toda coceira passou e ela disse que era a lara querendo levar ele com ela. Puxando bem a respiração Miliele me olha satisfeita de suas histórias, e eu mais ainda por ouvi-la.

A lara aqui mostrada na história de M.S. não traz a imagem da lara branca, em praias paradisíacas, com um belo canto que faz os homens se enamorarem por ela, uma imagem reforçada pelos livros escolares que não reconhecem este letramento social significado pelas crianças reafirmando o que nos apresenta Castanheira (2010, p.34):

Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois *o quê, como, quando, para que* se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão *Letramento escolar*, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola.

É o que vemos com relação à imposição de um referencial de prevalência cultural dominante, em que a cultura ribeirinha e seus saberes não têm valor epistemológico, não são reconhecidos como cultura. Oliveira (2006, p. 91) analisando o filósofo argentino Dussel em sua filosofia da libertação apresenta a necessidade de “superação do discurso ético-filosófico hegemônico da Modernidade” que antiecológicamente referênciam discursos europeus, onde a cultura branca, eurocêntrica impera e esmaga outras culturas, outros saberes, colocando-os na periferia cultural. Necessitando assim de uma, como salienta ainda Oliveira (2006, p. 91) “Ética que reconhece o discurso do “outro” discurso de alteridade consciente de sua exclusão e que busque ser liberto”.

Esse conhecimento dos rios que interfere no cotidiano da cultura vivida e da escola, esse conhecimento de mundo fica invisível, ignorado pela escola quando não os aborda trazendo-o para seu currículo, transformando-se em um currículo vivo. Este parece ser um conhecimento rico e oportuno para que os alunos tecessem discussões e análises de sua realidade tão peculiar trazida pelas águas, um currículo afinado com as águas, como alerta Freire (1996, p.30):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos...

O Letramento das águas vem das maresias dos saberes ribeirinhos inundando a escola fazendo conexões, como expressa Carvalho (2018, p. 39) “advindas do cotidiano líquido dessas crianças, que estabelecem claramente para si não só o domínio da leitura e da escrita, [...], mas a significação no uso em eventos e práticas de letramento para seu dia a dia ou a partir dele” quanto o saber vem das águas a educação se encharca de saberes.

### **Não para concluir, mas para continuar navegando...**

A intencionalidade neste artigo foi alcançar as vozes dos sábios senhores, senhoras e

crianças do lugar de sua cultura vivida, do cotidiano inundado de saberes ribeirinhos e como esse cotidiano produz cultura fazendo conexões como a escola e a comunidade local. Porém é necessário estar atento para como o deslocamento escolar e o saber popular criam e referenciam identidades e dando as crianças empoderamento e protagonismo. Pensar epistemologicamente o Letramento das águas é dar voz a estes..

A ação pedagógica necessita do olhar voltado para este contexto que na relação professor e aluno superam desafios cotidianos, sejam eles, econômicos, sociais, geográficos, culturais pelas dificuldades apresentadas em se fazer educação na Amazônia. Desafios que demonstram a grande imposição de modelos de aculturamentos e degradação, desprovidimento, e ausências, postos a toda sorte diante do fenômeno da pobreza produzida socialmente.

Descrever este cotidiano social e escolar dos ribeirinhos através dos letramentos existentes nas suas práticas sociais passou a ser não somente categorias de estudos acadêmicos, mas uma opção ética e social com a visibilidade dessa cultura, desse cotidiano, desses saberes que ficam sempre na invisibilidade, ficam a margem não somente dos rios, mas a margem de políticas públicas, direitos, e dignidade. Talvez alguns chamem de implicação, preferimos chamar de compromisso com as reminiscências marajoaras, amazônicas.

Pensar a educação por meio da escola como um espaço de prática cultural é rever sua trajetória hegemônica de currículos homogeneizantes que não enxergam alunos através de seus contextos sociais. É trazer o cotidiano ribeirinho, amazônico, para dar visibilidade a essas práticas descolonizando uma visão eurocêntrica de educação. Trazer as vozes do povo das águas, campos e florestas para ecoar na escola, são avanços que se pretende atingir com os letramentos das águas.

## Referências

BELÉM, Secretaria Municipal de educação. **Escola cabana**: entre vivências e mudanças. A construção da práxis pedagógica para aprendizagem com sucesso. 2002.

CARVALHO, M.S. **As águas da cultura vivida inundando a educação**: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha. Dissertação (dissertação em Educação). UFPA. Belém, p.105. 2018.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 4 ed. São Paulo: Olho D'água, 2001.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Os novos estudos sobre letramento**: históricos e perspectivas. In. Cultura escrita e letramento. (Orgs.). MARINHO.M e CARVALHO T. G. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. ed. 4. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.