

O DIREITO À PALAVRA COMO BEM SIMBÓLICO: FAZER-SE OUVIR NA COMUNIDADE E ALÉM OU SOBRE A EMERGÊNCIA DE NOVOS SUJEITOS DE LINGUAGEM

THE RIGHT TO SPEAK AS A SYMBOLIC ASSET: MAKING YOURSELF HEARD IN THE COMMUNITY AND BEYOND OR ON THE EMERGENCY OF NEW LANGUAGE SUBJECTS

Raquel Lopes ¹

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo ²

Resumo: Este artigo discute questões relacionadas ao fazer pedagógico com a linguagem, a partir de uma experiência no âmbito de Projeto de Formação de Professores da Terra do Meio/Magistério Extrativista, realizado em três áreas de proteção localizadas no estado do Pará, a saber: Resex Rio Xingu, Resex Riozinho do Anfrísio e Resex Rio Iriri. Seu objetivo maior é trazer evidências de que um trabalho emancipatório com a linguagem pode provocar rupturas sensíveis na forma monolítica e prescritiva como a língua portuguesa vem sendo ensinada e aprendida na escola. Toma-se como ponto de partida a concepção sociointeracional de língua/linguagem enquanto pressuposto de práticas pedagógicas por meio das quais se constituem e emergem novos sujeitos, com direito à palavra, especialmente à palavra escrita, e aos demais bens simbólicos por ela estruturados.

Palavras-chave: Letramentos Híbridos. Bens Simbólicos. Relações de Poder.

Abstract: This article discusses issues related to pedagogical practices with language, based on an experience carried out within the Teacher Training Project of Terra do Meio/Magistério Estrativista, which has been conducted in three protected areas located in the state of Pará, namely Resex Rio Xingu, Resex Riozinho do Anfrísio, and Resex Rio Iriri. Its primary goal is to provide evidence that an emancipatory approach to language can bring about significant disruptions to the monolithic and prescriptive way the Portuguese language has been taught and learned in schools. The starting point is the socio-interactional conception of language as the basis for pedagogical practices through which new subjects are constituted and emerge, with the right to speech, especially written speech, and to other symbolic goods it structures.

Keywords: Hybrid Literacies. Symbolic Goods. Power Relations.

-
- 1** Doutora em Ciências Sociais/Antropologia pela Universidade Federal do Pará em Co-tutela com a Universidade PARIS XIII, Mestre em Letras/Linguística (UFPA) e Licenciada em Letras/Português (UFPA). Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8883608553718284>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1266-5785>. E-mail: rapoles@ufpa.br
 - 2** Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Licenciada em Pedagogia (UFPA). É professora do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA) e do Programa de Pós-graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETNO/UFPA) e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira. Lattes: <http://lattes.cnpq/7426651393268725>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>. E-mail: irlanda@ufpa.br

Considerações Iniciais

Neste texto buscamos apresentar algumas evidências de que o trabalho pedagógico com a linguagem pode provocar rupturas sensíveis – em benefício dos envolvidos nesse processo – na forma monolítica e prescritiva como a língua portuguesa vem sendo ensinada e aprendida na escola, contribuindo efetivamente para ampliar horizontes político-existenciais de coletivos historicamente alijados do acesso a bens simbólicos socialmente prestigiados, como a cultura escrita, ao abrir possibilidades concretas de fazer emergir novos sujeitos de linguagem que vão se constituindo enquanto tal e, nessa condição, se fortalecem como sujeitos coletivos e potencializam sua ação política na direção das transformações que desejam.

A base empírica em que nos sustentamos para formular as constatações aqui apresentadas advém de uma experiência de escolarização bastante singular com comunidades extrativistas do interior da Amazônia paraense, o Projeto de Formação de Professores da Terra do Meio/Magistério Extrativista (UFPA, 2014), cujo contexto daremos a conhecer na segunda seção deste trabalho. Assim, os dados aqui trazidos são oriundos desta experiência específica, o que pode diminuir o escopo das evidências de sua validação “em escala” – dadas as circunstâncias muito peculiares de sua produção –, mas não anula, em absoluto, sua validade etnográfica como “testemunho da cultura” (Sahlins, 1997), tampouco diminui sua força potencial como testemunho de viabilidade de uma pedagogia contrahegemônica (Arroyo, 2012).

Nessa direção, faremos um tríplice esforço para demonstrar o fato acima aventado. Primeiramente, e retomando a ideia de que ontologicamente somos seres de linguagem (Echeverria, 2016) e, que, portanto, não existe conhecimento humano sem mediação linguística, mostraremos que em sociedades estratificadas e hierarquizadas como a nossa diferenças linguísticas se associam de forma perversa a profundas desigualdades socioeconômicas; por se tratar de uma assimetria que não está no plano da ‘natureza’, consideramos ser nosso papel político enfrentá-la problematizando a visão ingênua que naturaliza toda variação linguística e ignora a tensão instalada a partir dela no seio de relações sociais mais amplas.

Em segundo lugar, tentaremos demonstrar que, para provocar mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola, sobretudo em comunidades de tradição oral, precisamos assumir alguns pressupostos básicos inegociáveis, tais como: uma concepção sociointeracional de língua/linguagem que abarca fala e escrita numa interface dialética; uma concepção de ensino como processo de produção de subjetividades que se materializa sempre e inescapavelmente em um território cujas complexidades são também produtoras de conhecimentos e, portanto, educativas; uma concepção de aluno como sujeito em formação que tem direito à palavra plena e cuja ‘cidadania’ é traço constitutivo, inerente, atual e não mera abstração a ser alcançada como “meta” num futuro incerto.

Em terceiro plano, pretendemos mostrar que o trabalho pedagógico com a linguagem, a educação linguística, precisa assumir a radicalidade de seu ato fazendo emergir novos sujeitos que, como sujeitos políticos, têm direito à palavra plena e por isso podem se fazer ouvir na comunidade e além dela, podem agir na esfera pública de maneira transformada e transformadora vivenciando experiências outras em novos circuitos de subjetivação, experimentando formas novas de fazer circular afetos (Safatle, 2015), dado que mudanças políticas efetivas vão além de “modificações nos modelos de circulação de bens e de distribuição de riquezas”, implicam modificações “na estrutura dos sujeitos” e em suas formas de ser e de se relacionar com os outros e com o mundo a sua volta. Ser e se relacionar são processos mediados pela linguagem.

Trata-se de um propósito ambicioso e sempre inconcluso – sabemos bem. Entretanto, se quisermos de fato transformações substanciais nas maneiras de produzir e distribuir riquezas, materiais e simbólicas, que tornem a vida mais digna para todos, precisamos enfrentar o desafio de instaurar e fazer emergir novas corporeidades, novas maneiras de ser gente, porque os sistemas de opressão, todos eles, mas especialmente aqueles que produzem as mais abjetas e indignas desigualdades, inclusive a desigualdade de acesso à palavra como meio e matéria de elaboração do sofrimento e de projeção/imaginação da liberdade, são suportados por corpos políticos assujeitados, colocados a serviço de uma heteronomia que aprofunda, estende e legitima a servidão.

Visando dar conta deste tríptico propósito, faremos uma discussão sobre possíveis correlações entre produção-circulação de bens simbólicos como contraparte, suporte e reflexo em “moto contínuo” da produção-usufruto de bens materiais, ambos perversa e desigualmente distribuídos, imaginando como uma outra maneira de trabalhar com a linguagem poderia começar a arrancar as bases dessa construção secular. Em seguida, discutiremos como as ciências da linguagem, em especial a linguística aplicada e a sociolinguística, têm chegado (ou não) às salas de aula de língua portuguesa, especialmente em contextos de forte tradição oral e baixa incidência de letramento. Finalmente, apresentaremos algumas reflexões sobre uma experiência concreta de escolarização durante a qual foi exercitado um conjunto de práticas pedagógicas bem heterodoxas no trabalho com a linguagem e da qual apresentaremos alguns recortes como evidências do imenso potencial que a escola carrega como movimento/agência de mudança – especialmente no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades de acesso a variedades linguísticas socialmente prestigiadas e à luta pelo direito à palavra como bem comum inalienável.

Diferenças linguísticas e desigualdades no acesso a bens simbólicos

Não é nova a ideia, pelo menos nos meios acadêmicos que tomam a linguagem como objeto de estudo, de que as línguas humanas são multiformes e heterogêneas (Weinreich; Labov; Herzog, 2008; Tarallo, 1986; Calvet, 2002; Naro, 2003), assim como não são recentes as tentativas de levar essa percepção a termo no sentido de se estabelecer um campo específico de investigação e programas de pesquisa adequados, com metodologias pertinentes e meios razoáveis de divulgação de resultados, sobretudo quando estes comportam expressivas relações com a vida social mais ampla, como nos casos de mediação de conflitos étnicos em que a questão linguística ocupa lugar de destaque; ou naqueles relacionados à possibilidade de otimização do trabalho pedagógico em contextos de educação escolar diferenciada (Rodrigues, 1966; Coseriu, 1990; Guy, 2000; Milroy, 2004; Fishman, 2006; Lopes da Silva; Rajagopalan, 2004; Oliveira, 2007; Calvet, 2007; Cerutti-Rizzatti, 2013).

Não obstante a expressiva produção de investigações e tentativas de divulgação dessas ideias e pressupostos em espaços sociais mais amplos, para além da universidade e institutos de pesquisa, sentimos que o imaginário social e o senso comum que o informa permanecem quase intocados por essa “virada linguística”. No território da Transamazônica e Xingu (Altamira e mesorregião), onde atuamos como professoras-pesquisadoras de uma universidade pública há pelo menos vinte anos, não é incomum presenciarmos em escolas de educação básica situações bastante complicadas de ensino de língua portuguesa baseadas em uma visão eminentemente prescritiva de linguagem, dissociada, alheia e às vezes até avessa a todas essas prerrogativas da ciência linguística (Pinho; Lopes, 2016).

Quando muito, em termos de avanços nessa, o que encontramos se limita a uma espécie de atualização da metalinguagem gramatical de cunho normativo por meio da qual se substituem nomenclaturas puramente metagramaticais por outras oriundas dos estudos de gênero textual, que, no entanto, continuam a reproduzir a mesma lógica prescritivista (Antunes, 2003, 2007) e meramente instrucional (Gee, 2004), sem sequer se aproximar de uma abordagem ancorada nos novos estudos de letramento (Street, 1993; 2003; Barton; Hamilton, 1998; Hamilton, 2010; Brandt; Clinton, 2002; Kleiman, 2006) que têm apontado a hibridização dialética (Rojo, 2009; Euzebio, 2013) entre práticas vernaculares/locais/comunitárias e práticas prestigiadas/dominantes de leitura-escrita como condição elementar para começar a redistribuir de maneira menos desigual e injusta determinados bens culturais dependentes do discurso escrito entre camadas sociais excluídas historicamente do acesso a essa parte de nosso patrimônio cultural.

Neste texto, estamos tomando a ideia de cultura como movimento de produção da vida, como defendem respeitáveis expoentes da teoria antropológica (Laraia, 2001; Lévi-Strauss, 2005 entre outros). Tentamos, no entanto, avançar na direção de uma compreensão menos autonomizada de cultura, caudatária da herança kantiana que a concebe como instrumento de comunicação por meio do qual se pactuam acordos quanto ao significado dos signos e do mundo; da mesma forma

que tentamos escapar de outra matriz de pensamento, de base puramente materialista, que a reduz a mero instrumento de poder ao enfatizar a natureza alegórica dos sistemas simbólicos cuja principal função seria ajudar a conservar, perpetuar e reproduzir a ordem vigente.

Assumimos, assim, uma postura mais dialética inspirada nas ideias de Pierre Bourdieu (2005) que reconhece a existência de princípios de eficácia que organizam internamente e sustentam externamente sistemas simbólicos e que, por conseguinte, lhes conferem certo caráter de agência, portanto, de poder político (ou, como diz o próprio P. Bourdieu, uma “autonomia relativa”)¹. Deste modo, ‘bem simbólico’ é aqui compreendido dialeticamente como correlato de bem/riqueza material, em cuja produção estão implicados diferentes níveis e escalas de trabalho humano, de valoração social e de distribuição. Em outros termos: um bem simbólico é um ‘objeto’ do qual a produção, a posse e o usufruto tanto estruturam relações de poder quanto são estruturados por tais relações. Assim, este conceito abrange certos objetos artísticos e culturais aos quais se atribui um valor de troca, ou um valor mercantil, em determinado contexto sociohistórico.

Em sociedades socioeconomicamente estratificadas, a produção e a distribuição desses bens, assim como no caso dos bens materiais, são desigual e injustamente valoradas e acessadas. Daí que Pierre Bourdieu tenha cunhado a expressão “mercado de bens simbólicos” (2005, p. 99) para se referir aos sistemas, práticas, espaços e eventos em que tais processos e produtos são produzidos, trocados e reproduzidos.

Entre os diversos bens simbólicos (aqui também chamados de *bens culturais*) que circulam em nossa sociedade podemos elencar distintos processos de produção artística e seus respectivos ‘artefatos’ ou produtos, tais como o cinema, o teatro, a literatura, a música, a educação escolarizada, a ciência e a própria língua.

No processo que leva à elaboração, legitimação e imposição dessa língua padronizada e socialmente legitimada, assim como no caso de outros bens simbólicos, a escola exerce uma função preponderante, pois veicula, reforça, impõe e exige a ilusão e a necessidade de tal artifício², constituindo-se como um dos principais e mais perversos dispositivos de reprodução de desigualdades porque apenas faz reconhecer a existência e a necessidade desse padrão, gerando insegurança linguística, mas não garante as condições para a sua apropriação.

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado. Por isso mesmo, os mecanismos de transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do *reconhecimento* desta língua [...] (Bourdieu, 1996, p. 50, grifos do autor).

Vale lembrar que essa defasagem entre as condições de conhecimento e as de reconhecimento da língua legítima (ou de uma utilização dessa língua) retraduz uma defasagem inscrita na complexidade das relações sociais mais amplas. A relação de força entre duas variantes linguísticas não é apenas e simplesmente uma disputa entre dois usos linguísticos diferentes, é sobretudo uma disputa entre dois atores socialmente distintos cujo antagonismo se manifesta também no uso diferenciado que fazem da linguagem e de outros bens culturais:

Os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a se organizar em sistemas

¹ “Evidentemente, autonomia relativa implica dependência, sendo preciso examinar a forma de que se reveste a relação do campo intelectual aos demais campos e, em particular, ao campo do poder, bem como os efeitos propriamente culturais que esta relação de dependência estrutural engendra” (Bourdieu, 2005, p. 99).

² [...] a língua legítima é uma língua semi-artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem certas instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção (Bourdieu, 1996, p. 48).

de diferenças (entre as variantes prosódicas e de articulação ou lexicais e sintáticas), reproduzindo o sistema das diferenças sociais na ordem simbólica dos desvios diferenciais. Falar é apropriar-se de um ou de outro dentre os estilos expressivos já constituídos no e pelo uso, objetivamente marcados por sua posição numa hierarquia de estilos que exprime através de sua ordem a hierarquia dos grupos correspondentes. Estes estilos, sistemas de diferenças classificadas e classificantes, hierarquizadas e hierarquizantes, marcam aqueles que deles se apropriam (Bourdieu, 1996, p. 41).

Desse modo, vemos como a escola contribui para, paradoxalmente, difundir e inculcar os fundamentos sociais do valor objetivamente associado ao uso legítimo da língua, como se esse uso fosse natural, absolutizando-o e apagando seu caráter arbitrário, ao mesmo tempo em que, de fato, nega às classes trabalhadoras, rurais e urbanas, o acesso efetivo a essa língua ou a seu uso socialmente reconhecido como legítimo, reproduzindo no seu interior desigualdades socioeconômicas e promovendo a exclusão desses grupos dos espaços sociais onde essa língua é exigida, condenando-os, como diz Bourdieu, *ao silêncio, à alienação* de um dos elementos mais constitutivos de nossa humanidade.

Alertamos para o fato de que esse silenciamento/alienação não tem nenhuma relação com a capacidade (ou habilidade) para falar inscrita na constituição biológica dos seres humanos, universal e, “portanto, não distintiva, mas sim com a capacidade para falar/usar a língua socialmente legitimada que, por guardar relação com o acesso e o usufruto ao/do patrimônio sociocultural, reflete diferenças sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção”³ (Bourdieu, 1996, p. 42). Essa questão é bastante delicada e complexa, mas, ao mesmo tempo, muito fácil de observar, porque

Por maior que seja a parcela de funcionamento da língua infensa à variação, existe, tanto no plano da pronúncia, quanto no do léxico e mesmo da gramática, todo um conjunto de diferenças significativamente associadas a diferenças sociais. Embora negligenciáveis do ponto de vista lingüístico, tais diferenças se revelam pertinentes do ponto de vista sociológico porque fazem parte de um sistema de oposições lingüísticas que é a retradução de um sistema de diferenças sociais. [...] Os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a se organizar em sistemas de diferenças (entre as variantes prosódicas e de articulação ou lexicológicas e sintáticas), reproduzindo o sistema das diferenças sociais na ordem simbólica dos desvios diferenciais (Bourdieu, 1996, p. 41).

Lopes (2002), estudando variação fonética no português falado no município de Altamira/Pará, constatou que variáveis sociais, como a escolaridade, interferem na manutenção dos ditongos [ow] e [ej] evidenciando correlações entre esse uso conservador (e às vezes até artificial) de um traço fonético e possíveis efeitos do tempo de escolarização do falante. Para essa autora, isso está relacionado ao processo de inculcação no imaginário escolar e social da ideologia da “língua padrão” ou “língua legítima”.

Fica, assim, evidente a correlação dialética entre diferenças linguísticas e desigualdades socioeconômicas, situação que se torna bem mais visível quando se consideram as assimetrias nas condições de aprendizagem da língua escrita em suas variedades mais formalizadas e socialmente prestigiadas/*letramentos dominantes* (Hamilton, 2010), cujas efetivas oportunidades de acesso e usufruto são escassas e em alguns casos até mesmo inacessíveis para as camadas empobrecidas de nossa sociedade, especialmente àquelas de forte tradição oral baixa incidência de letramento, como é o caso das comunidades rurais no interior da Amazônia paraense.

Como veremos na próxima seção, o trabalho pedagógico com a linguagem na escola nessas

3 Sobre a necessidade de distinção lingüística ver Kroch (1976).

comunidades precisa dar conta dessa complexidade, o que não é assim tão simples dado que boa parte de nossa tradição em linguística aplicada, sociolinguística educacional e didática das línguas se concentra em espaços urbanos.

A educação escolar e o trabalho com a linguagem em comunidades de tradição oral na Amazônia paraense: novas perspectivas

Na segunda metade do século XX, a Linguística pós-saussureana, capitaneada pela Sociolinguística e pela Linguística aplicada relacionada à didática das línguas, pouco investiu no estudo das produções escritas dos estudantes de língua materna. No cenário brasileiro, os pesquisadores centravam os esforços na didática de línguas estrangeiras em primeiro plano e apenas secundariamente em estudos de língua materna, o que explica o grande volume de artigos, teses e dissertações que se dedicam a investigar e propor metodologias de ensino para o inglês, espanhol, francês, dentre outras línguas.

No Brasil, o marco inicial da Linguística Aplicada ocorreu no ano de 1965, no 1º Seminário Brasileiro de Linguística, iniciativa do Instituto de Idiomas Yázigí, com o patrocínio do Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação do Estado da Guanabara e Universidade do Brasil, com a colaboração da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Universidade de Brasília, Universidade do Recife, Universidade da Paraíba, *Summer Institute of Linguistics* e Colégio Júlio de Castilho. De acordo com Mattos (2012), neste evento foi ofertado o curso Orientação de Linguística Aplicada, ministrado por Francisco Gomes de Mattos.

No ano seguinte, Rodrigues (1966) já apontava em seu clássico artigo “Tarefas da linguística no Brasil” as atribuições da linguística aplicada, campo de estudo recém-aportado nas universidades brasileiras, na seguinte ordem: a) ensino do português como língua materna; b) ensino do português como língua estrangeira; e c) ensino de línguas estrangeiras. Este último já problematizado pelo autor:

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil apresenta grandes deficiências sobretudo de duas naturezas: por um lado, deficiências técnicas, metodológicas, devidas ao generalizado desconhecimento da moderna pedagogia, baseada no conhecimento científico das estruturas lingüísticas; por outro lado, a falta de oportunidades para a aprendizagem de grande quantidade de línguas importantes para o desenvolvimento cultural e econômico do país. Quanto à primeira ordem de deficiências, é notória sobretudo a falência quase completa do ensino de línguas estrangeiras na escola secundária e mesmo na escola superior, no pouco que esta oferece quanto a línguas estrangeiras. Uma situação bastante geral nas faculdades de filosofia, que são as unidades universitárias em que se oferece algum ensino de línguas, é a de que os estudantes que realmente aprendem inglês, francês ou alemão são os que freqüentam, paralelamente, os cursos oferecidos pelas sociedades de cultura inglesa ou pelos centros brasileiro-norte-americanos, pela Alliance Française e pelas sociedades culturais teuto-brasileiras; os demais, ainda que se habilitem oficialmente como professores de línguas, saem apenas com um maior ou menor “reading knowledge” da língua em que se supõem especializados. E estes ainda são a maioria, e vão constituir a maior parte do quadro do professorado de línguas nos ginásios e colégios. É evidente que na maior parte das escolas, incluída aí a maioria das faculdades de filosofia, o ensino de línguas estrangeiras está reclamando profunda revisão metodológica (Rodrigues, 1966, p.11-12).

Nesse mesmo texto, Rodrigues indica a necessidade de os professores se apropriarem dos conhecimentos relacionados à natureza da linguagem, como a variação linguística diatópica e diastrática, diferenças entre fala e escrita, dentre aspectos:

[...] é mister que os pedagogos que organizam e controlam o ensino nas distintas regiões do país estejam informados não só das diferenças regionais da língua culta, mas também das diferenças mais profundas entre a língua efetivamente falada pelos alunos e a língua culta que se lhes quer ensinar, e das diferenças entre a língua falada e a língua escrita; que estejam informados, igualmente, da natureza da heterogeneidade lingüística típica sobretudo dos grandes centros urbanos, onde ocorrem diferenças lingüísticas de acôrdo com a estratificação social e segundo a procedência geográfica das famílias. Esse tipo de informação, imprescindível para que se programe mais acertadamente o ensino e se prepare material didático mais adequado às situações de cada região, só poderá ser fornecido aos pedagogos pela investigação lingüística (Rodrigues, 1966, p.10).

É importante destacar que a Linguística passou a fazer parte dos currículos dos cursos de Letras em 1962, através do Parecer 283/62 do Conselho Federal da Educação (CFE), conforme assinala Matos (2012), o que levou os cursos de graduação de universidades públicas e privadas a adequarem seus currículos a essa nova perspectiva científica de encarar o fenômeno da linguagem.

Magda Soares, no prefácio de um livro de Antônio Batista (1997, p. XI), destaca que “[...] a Linguística só foi introduzida, no Brasil, nos anos 60; é, pois, só nos anos 80 que os efeitos de seu ensino e da pesquisa linguística sobre a língua portuguesa começam a manifestar-se no ensino de português”. O reflexo da inserção desse campo de estudo impactou consideravelmente os cursos de formação inicial de professores de língua materna. Dentre as obras pioneiras no Brasil, no campo da linguística aplicada, podemos citar *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, de 1984 e *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986), sendo que este último trata da natureza da escrita e de teorias da aquisição da linguagem e seus reflexos na aprendizagem dessa modalidade.

Esses textos provocaram impactos, ainda que tardiamente, nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular. Em ambos os documentos, a escrita ocupa papel central, ao lado da leitura, oralidade, análise linguística/gramática. Essas discussões também ajudaram a moldar as formações continuadas de professores, o material didático utilizado em sala de aula e as avaliações.

Apesar dessas mudanças de perspectiva no ensino de língua materna com base em conhecimento linguístico experienciado e consolidado, ainda há muitos espaços a preencher e tarefas específicas que a linguística precisa adentrar, dentre as quais podemos apontar a aquisição da escrita de povos tradicionais e povos originários, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos. É importante destacar que, com exceção da Dialetologia e os estudos de descrição de línguas indígenas, que conseguem mapear linguisticamente comunidades tradicionais e/ou rurais, os demais campos da linguística têm se ocupado com muito mais frequência do estudo de variedades urbanas, da escola urbana, da escrita presente nos grandes centros.

Cabe observar que para esses povos tradicionais, em muitos casos, a aquisição da escrita equivale ao aprendizado de uma língua estrangeira, dado o distanciamento entre o ensino de língua portuguesa que chega nessas comunidades e a língua falada no seu cotidiano. Por serem povos em que a tradição oral é muito forte, a escrita tem um papel secundário e a metodologia de ensino de língua formatada para uma escola urbanocêntrica tende a fracassar, por estar desprovida de significado.

Nessa direção, apresentamos a seguir uma experiência de metodologia diferenciada de trabalho com a linguagem, concebida especificamente para enfrentar a complexidade da situação sociolinguística acima referida, na qual se pensou a língua em suas diferentes configurações, reconhecendo as áreas de interface e a relação dialética entre fala e escrita, na perspectiva da

hibridização de letramentos, de modo a oportunizar aos estudantes vivências mais satisfatórias e significativas de aprendizagem.

O magistério extrativista da terra do meio e o trabalho com a linguagem: uma experiência de transgressão

Nesta seção, apresentamos algumas informações básicas a respeito da experiência de trabalho pedagógico com a linguagem no interior da qual vivenciamos o exercício de transgressão anunciado acima. Para que o leitor possa ter uma visão de conjunto da riqueza e dos sentidos dessa experiência, vamos falar do seu contexto, dos sujeitos envolvidos e daquilo que, num recorte talvez limitante dado que seus desdobramentos estão ainda em curso, pode-se considerar como “resultados”.

O contexto da experiência – o projeto magistério extrativista da terra do meio

O Projeto de Formação de Professores, no âmbito do qual se situa a experiência tratada neste trabalho, se insere em um conjunto de ações ligadas a políticas, projetos e programas de atendimento a demandas de povos e comunidades tradicionais oportunizados por uma série de dispositivos institucionais ligados ao Ministério da Educação, como o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁴.

A Convenção nº 169, artigo 1º, categoriza povos e comunidades tradicionais a partir do requisito da autoidentificação, sendo assim reconhecidos todos os povos que se caracterizam por condições sociais, culturais e econômicas específicas, regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial (OIT, 1989). O Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, compreende por povos e comunidades tradicionais aqueles “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (art. 3º, inciso I, Brasil, 2007).

Neste trabalho, estamos nos baseando nos parâmetros acima apresentados para inserir as comunidades extrativistas no conjunto dos grupos assim concebidos. Comunidades extrativistas são coletivos sociais sustentados no tripé cultura/identidade/territorialidade, com organização social, cultural e política diferenciada e que constituíram ao longo do tempo modos particulares de existência, vivendo à base do extrativismo, da agricultura familiar e da criação de animais de pequeno porte, assim como da pesca. Portanto, são coletividades que possuem relação especial com seus territórios, sujeitos à proteção, e cujas identidades são deles indissociáveis (consultar art. 13 da Convenção nº 169 da OIT, 1989).

A Terra do Meio (Figura 1) é um território no interior da Amazônia brasileira que representa cerca de 6% do estado do Pará, abrangendo 38,62% do município de Altamira, 19,25% do município de São Félix do Xingu, além de um pequeno trecho do município de Trairão. Embora se trate de uma região muito remota, com baixa densidade populacional, é de uma relevância socioambiental indiscutível; sua formação sociohistórica está relacionada a diferentes ciclos migratórios e consequente confluência com povos originários e seus respectivos desdobramentos econômicos, envolvendo disputas territoriais e por recursos (cf. Velásquez *et al.*, 2006).

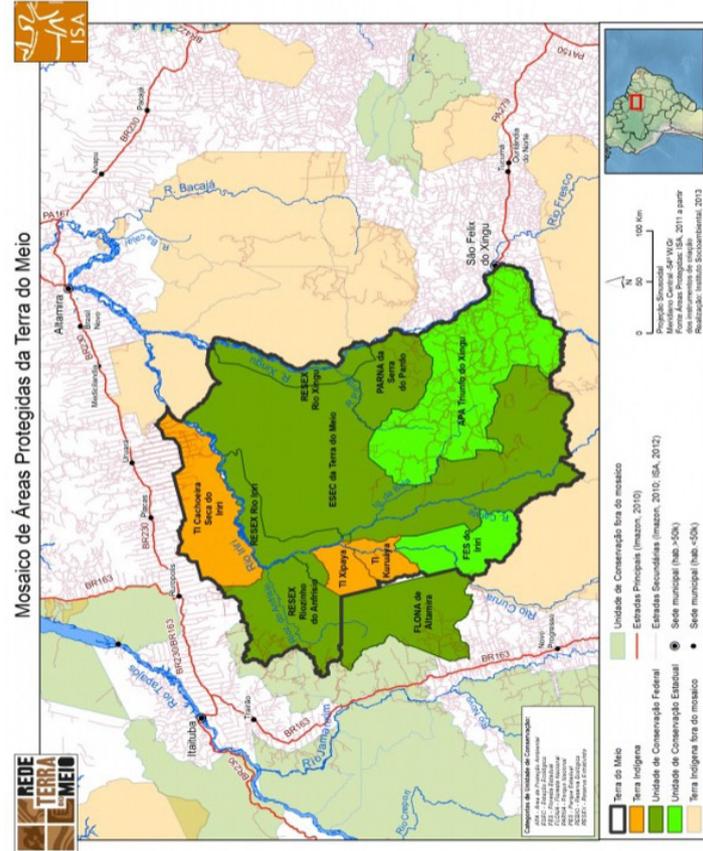
Segundo Parente, Lopes e Miléo (2020), após o declínio desses ciclos econômicos, as populações residentes nesse território viveram em relativo isolamento. A partir do início dos anos 2000, em reação a uma série de acontecimentos envolvendo exploração ilegal de madeira, grilagem

4 Este Decreto constitui-se como uma referência importante nessa direção, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada (Brasil, 2009).

de terras públicas e forte tensão fundiária, começam a se organizar e, com apoio de movimentos sociais, dão início a um processo de reconhecimento que vai culminar, anos mais tarde, na decretação de um imenso corredor de biodiversidade (Brasil, 2000). No ano de 2004, começaram a ser criadas unidades de conservação, algumas de proteção integral (Parque Nacional da Serra do Pardo e Estação Ecológica do Rio Iriri) e outras de uso sustentável, como as Reservas Extrativistas (Resex Riozinho do Anfrísio, Resex Rio Iriri e Resex Rio Xingu).

Conforme o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC (Brasil, 2000), Reservas Extrativistas são espaços territoriais destinados à conservação dos modos de vida de populações tradicionais em consonância com o uso sustentável dos recursos naturais. Para orientar o alcance desse fim, cada unidade de conservação (UC) tem um marco regulador, seu Plano de Manejo, que é um acordo formal de convivência entre as populações residentes, a sociedade do entorno e o Estado brasileiro; esse documento, pelo menos em termos ideais, deve ser o resultado de consulta informada ao conjunto dos habitantes de uma determinada área protegida. A figura 1 a seguir mostra a configuração atual dessa região.

Figura 1. Mapa Terra do Meio



Fonte: <https://www.socioambiental.org>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Dada a situação de invisibilidade política em que essas comunidades viveram por quase um século, o estado não se fazia presente e até meados dos anos 2000 praticamente não existiam quaisquer dispositivos institucionais, como escolas, postos de saúde ou de fiscalização. As primeiras escolas começaram a funcionar apenas em 2008, na modalidade multiseriada atendendo de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, mas sem um projeto político-pedagógico adequado e sem uma política consistente de atendimento às demandas locais (Lopes *et al.*, 2013, p. 4).

Esse descompasso entre o atendimento escolar e as necessidades locais motivou uma série de queixas das famílias junto à própria Secretaria de Educação, mas também junto a outras instituições, como o Ministério Público Federal, o Instituto de Conservação da Biodiversidade, entre outras.

Por meio de suas lideranças e representantes locais nos Conselhos Deliberativos das unidades de conservação, em maio 2011 a Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira é convidada a participar de um fórum de debates, a Rede Terra do Meio, em que se pautou o apelo dessas comunidades extrativistas por um outro modelo de educação escolar, que as tomasse como sujeitos de direito, com história, cultura, necessidades e aspirações próprias, e não somente como ‘clientes’ de pacotes educacionais elaborados a sua revelia e alheios às demandas do território e de seus sujeitos.

Em resposta a esse apelo e em estreita relação com lideranças comunitárias, representantes das comunidades e de instituições que atuavam na Terra do Meio (FVPP, ICMBio, ISA, MPF, entre outras), a Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, por meio de uma equipe de professores-pesquisadores, assumiu o compromisso de realizar uma pesquisa para investigar a situação da educação escolar nas três Reservas Extrativistas da Terra do Meio (Resex Rio Xingu, Resex Riozinho do Anfrísio e Resex Rio Iriri (para mais detalhes, ver Lopes *et al.*, 2013).

Os resultados dessa pesquisa apontaram a formação de professores locais como a única alternativa viável de enfrentamento à situação denunciada pelos moradores, uma vez que a educação ofertada até àquela altura não atendia suas necessidades. Com base nessa pesquisa e em estreita interação com as comunidades interessadas, os pesquisadores da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira apresentaram uma proposta de escolarização técnico-profissionalizante visando formar profissionais para atender a demanda escolar existente. Essa formação teve que se dar ainda em nível médio, dada a inexistência de pessoas com certificação escolar condizente com o ingresso no nível superior. Assim nasceu o Projeto Magistério Extrativista da Terra do Meio⁵.

Sobre os sujeitos envolvidos e a emergência de uma nova experiência com e pela linguagem

Conforme Parente, Lopes e Miléo (2000), o Magistério Extrativista da Terra do Meio envolveu adolescentes, jovens e adultos entre 14 e 35 anos, moradores das Reservas Extrativistas Rio Xingu, Rio Iriri e Riozinho do Anfrísio, assim como da Estação Ecológica do Rio Iriri e da Comunidade Maribel. Oficialmente, este projeto previa o atendimento de 45 educandos, porém, em função da existência de uma forte demanda reprimida decorrente da omissão do poder público na garantia do direito à educação escolar, foi preciso flexibilizar essa normativa e estender a oferta a mais pessoas. Feitos os ajustes e repactuações necessários, começamos a atender no primeiro ano (correspondente ao ensino fundamental) uma média 90 pessoas, divididas em três subturmas, uma em cada Resex.

Estes educandos, no seu conjunto, encontravam-se em situações muito distintas quanto ao nível de contato com a cultura escolar e com o sistema de escrita, podendo ser situados, ainda que um pouco arbitrariamente, entre “analfabetos”, alfabetizados funcionais e alfabetizados proficientes⁶ (este últimos em diferentes graus de proficiência em leitura e escrita, considerando-se a perspectiva dos letramentos dominantes). Essa heterogeneidade pode ser explicada, em parte, pelos diferentes percursos pessoais e familiares, envolvendo maior ou menor intensidade de

5 Projeto cujo desenho curricular foi pensado para acontecer num período de quatro anos (2015-2019), sendo o primeiro o ciclo reservado à elevação de escolaridade e conclusão do ensino fundamental; nos três anos seguintes, deu-se a formação técnica em Magistério integrada ao ensino médio - em ambas as etapas, contamos com a estratégica participação da Escola de Aplicação da UFPA. Para alcançar este intento, o Projeto assumiu como eixo estruturante a Pedagogia da Alternância (Gimonet, 2007; Parente; Lopes; Miléo, 2020) levando em consideração peculiaridades geográficas das comunidades, questões socioantropológicas e os anseios das famílias quanto à escolarização de seus filhos. Ao assumir parâmetros político-filosóficos emancipatórios e coletivos, a Pedagogia da Alternância se concretiza como sistema educativo antagônico ao projeto educacional validado pela modernidade. O princípio da alternância, compreendido como uma prática sociopolítica capaz de articular diferentes tempos e espaços de aprendizagens – tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC), mobiliza saberes tradicionais comunitários e os relaciona aos saberes escolares em uma concepção horizontal e dialética (Gimonet, 2007).

6 Sabemos bem o quanto essas classificações são imprecisas e, de certo modo, preconceituosas, e pouco ou nada elucidativas do ponto de vista operacional; no entanto, tratava-se de um dado da realidade a ser levado em conta no planejamento pedagógicos, caracterizando as turmas como “multisseriadas” em termos do estado de aprendizagem dos estudantes.

contato com a vida urbana⁷; mas se trata, em grande medida, de um traço comum de sociedades grafocêntricas estratificadas nas quais as oportunidades de acesso a bens simbólicos, como a cultura letrada e outros artefatos culturais nela estruturados, são desigualmente distribuídas.

Tendo isso em vista, e considerando em primeiro plano que em comunidades rurais isoladas⁸, especialmente nas áreas em questão à época em que foi iniciada a discussão que resultou na proposição e implementação do Magistério Extrativista (2011/2015), circulavam pouquíssimos artefatos da cultura escrita, embora existissem práticas e eventos de letramento vernaculares/ locais, mas levando em conta também que aqueles sujeitos que buscaram o Projeto manifestaram desejo de se apropriar de competências de leitura e escrita típicas dos letramentos dominantes porque tinham interesse político de participar e atuar na esfera pública (Conselhos Deliberativos, Associação de Moradores, reuniões envolvendo instâncias da institucionalidade do estado, entre outros espaços sociais em que a escrita é constitutiva e muito presente), o trabalho com a linguagem numa perspectiva dialética e emancipatória da hibridização entre múltiplos letramentos assumiu uma centralidade estratégica no coração da proposta pedagógica.

Em função dessa circunstância e das condições de atendimento aos estudantes, não era possível, nem desejável, separá-los pelo critério de ‘nível de proficiência’; no entanto, por se tratar de um indicador objetivo da realidade, sobre a qual havíamos obtido informações prévias interessantes durante a pesquisa que embasou a formulação do Projeto Magistério, todo o planejamento pedagógico foi orientado por uma perspectiva da heterogeneidade, tanto em termos metodológicos (ensino), quanto em termos de condições de aprendizagem. E esse pode ser considerado um dos traços distintivos mais singulares dessa matriz de formação de professores:

[...] os sujeitos a serem formados não foram escolhidos a partir do domínio de habilidades individuais, da posse de predicados baseados na lógica da seriação e da meritocracia ou de qualquer avaliação externa, mas a partir de uma decisão tomada nos e por seus coletivos de pertencimento; foram as comunidades que escolheram seus futuros potenciais professores e a nós coube a corresponsabilidade pela formação, independentemente de qualquer “pré-requisito”. Cada um, cada uma, veio com seu desejo, sua história de vida, suas potencialidades e seus limites, fatores que foram incorporados ao currículo como matéria prima e não como obstáculos (Parente; Lopes; Miléo, 2020, p. 72).

Conforme nos lembra Miguel Arroyo, trata-se de “outros sujeitos” a exigir de nós “outras pedagogias” (Arroyo, 2012 p. 25). Assim, tomamos por pressuposto que seria a realidade multiforme e sempre em fluxo, atravessada pelas demandas do território e de seus sujeitos, que ditaria a direção do trabalho pedagógico, sem, contudo, resvalarmos em um espontaneísmo ingênuo e despolitizado. Tendo isso em conta, e considerando que não existe conhecimento direto sem mediação linguística, pactuamos nas oficinas de formação dos professores-formadores que todos, independentemente de sua área de atuação, seriam corresponsáveis pela educação linguística dos estudantes; assim, as prerrogativas dos letramentos situados, múltiplos e hibridizados foram assumidas como pressuposto de base da atuação docente. A proposta pedagógica do Projeto Magistério Extrativista assumiu institucionalmente a educação em linguagem como meio e como fim. A realização das aulas em co-docência foi uma das estratégias pela qual essa ideia se materializou nas práticas pedagógicas vivenciadas no interior dessa experiência de escolarização.

Na seção seguinte, apresentamos alguns aspectos dessas vivências, especialmente nas aulas de língua portuguesa, que acreditamos se constituírem como evidência da viabilidade de processos

⁷ Algumas dessas famílias haviam se deslocado, em parte ou totalmente, em intervalos irregulares para as sedes de municípios próximos (sobretudo Altamira, mas também São Felix do Xingu, Uruará e Trairão), onde se estabeleciam sazonalmente ou enquanto conseguiam garantir a sobrevivência do grupo familiar ou de parcela dele que se mantinha na cidade para que os filhos estudassem. Essa dinâmica de dupla moradia geralmente se dava em condições bastante precárias em função da situação de grande vulnerabilidade a que estavam expostos (ver Parente; Lopes, 2017)

⁸ O deslocamento de Altamira até boa parte dessas comunidades pode durar até uma semana na época de estiagem dos rios (entre agosto e dezembro).

educativos pautados na emergência de novos sujeitos que vão se constituindo enquanto tal pela possibilidade de autorreconhecimento como sujeitos de direitos, de desejos e de possibilidades, sujeitos políticos que assumem a condução de suas trajetórias provocando enfrentamentos e rupturas no tecido social do território e, assim, se reinscrevem na ordem da linguagem com mais autonomia e segurança na busca por transformações, ainda que estas comecem na microescala e nos limites da comunidade.

Sobre o trabalho com a linguagem numa perspectiva emancipatória

Nosso percurso até aqui aponta a necessidade de trazer evidências etnográficas de possibilidades de mudança para que possamos implementar ações mais efetivas de enfrentamento às desigualdades de acesso a bens simbólicos (que estruturam e são estruturados por relações de poder), para além da crítica de natureza teórica às metodologias de ensino, posto que inúmeros esforços de compreensão já foram feitos nesse sentido e que os fundamentos de uma nova matriz epistemológica no trabalho com a linguagem já foram delineados, com maior ou menor repercussão junto às agências de formação docente e, via de regra, com pouco ou nenhum efeito prático no chão da sala de aula da educação básica onde tais proposições deveriam se fazer sentir.

A questão que nos parece relevante está relacionada, justamente, à possibilidade de localizar, a partir de um caso concreto (o Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio/Magistério), indicadores que permitam mensurar a viabilidade, ou a operacionalização, de uma ação político-pedagógica contrahegemônica no campo da linguagem e que, esperamos, possa servir de evidência exitosa e de semente para outras iniciativas. Experiência formativa subsidiada por um currículo intercultural em constante “[...] movimento dialético, de comunicação e aprendizagens conectadas entre culturas, identidades, conhecimentos, saberes e práticas, retroalimentado pelo diálogo horizontalizado entre os diferentes grupos socioculturais”, como indicam Lopes e Miléo (2021).

Assim, como nos lembram Damascena e Lopes (2021), em se tratando dessas comunidades amazônicas dispersas ao longo de rios e florestas, e até recentemente invisíveis aos olhos do estado e da sociedade brasileiros, temos um duplo desafio: garantir o acesso à escola pública (já supostamente garantido a outros segmentos sociais) e lutar para que o atendimento escolar não seja mera repetição da tragédia social e humana marcada pelo viés assimilacionista, colonizador e fortemente urbanocêntrico que caracteriza a escola como instituição desde suas primeiras incursões em território brasileiro.

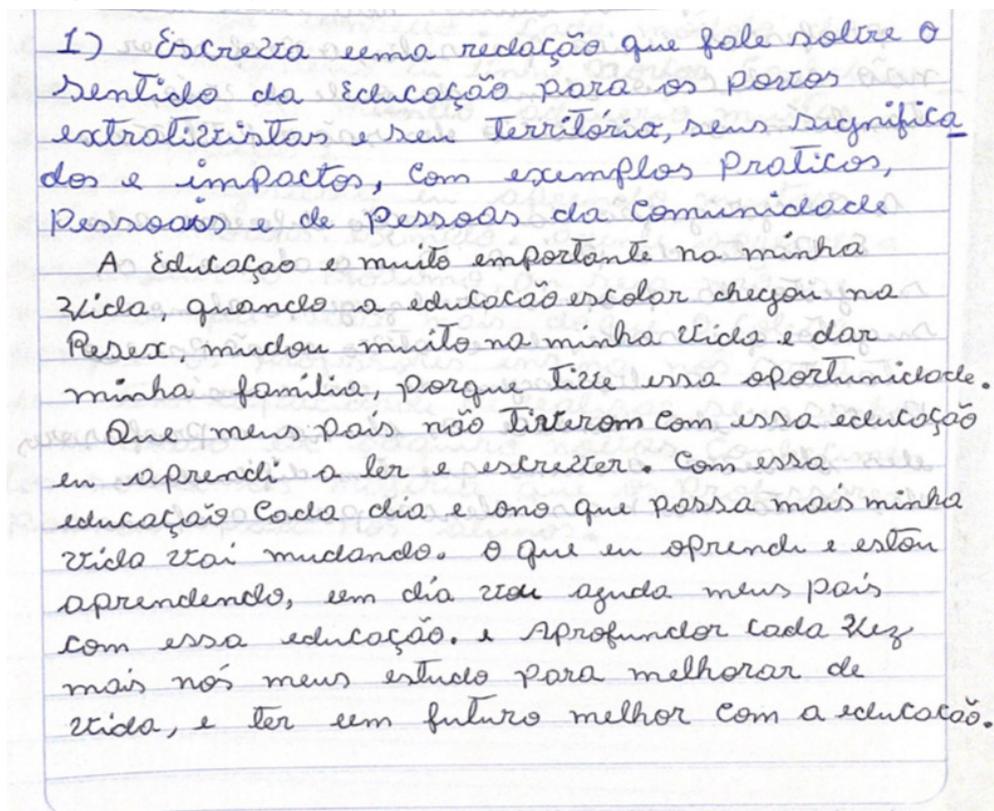
Apesar de consideráveis avanços teóricos e até mesmo em termos de política curricular (Lopes; Miléo, 2021), no plano da operacionalização das práticas pedagógicas permanecem inalterados inúmeros fatores profundamente problemáticos. Daí a necessidade urgente de se fortalecer uma outra matriz pedagógica teórica e academicamente informada, politicamente comprometida e culturalmente sensível.

Com a palavra os sujeitos: análise da produção escrita

Levando em consideração a discussão sobre a escrita, apresentaremos algumas produções dos alunos do Projeto Magistério Extrativista da Terra do Meio. Para essa tarefa, iremos analisar a escrita de uma produção inicial, realizada no primeiro ano de participação do aluno e uma produção final, redigida no último semestre de atividades do projeto. Nesses textos é possível observar a expectativa dos alunos em relação ao projeto e também inquietudes e preocupações relacionadas à escrita. É importante destacar que a metodologia utilizada nas aulas de linguagens tinha como foco a perspectiva sociointeracional-pragmática, privilegiando a leitura e a escrita situadas, além da análise linguística, exatamente o caminho inverso das metodologias tradicionais de ensino de língua portuguesa em que a gramática é central e as atividades de escrita e leitura são ações secundárias (Rojo, 2009; Antunes, 2007).

Um elemento importante no Projeto, já mencionado, foi a incumbência de todos os

Figura 3. Primeira produção do aluno W.X.A.S realizada em 2019



Fonte: Arquivos do Projeto Magistério Extrativista Terra do Meio (2019).

O mesmo aluno, em 2019, produziu um texto sobre a situação da educação para os povos extrativistas. Nesse trecho podemos observar que os problemas estruturais presentes na primeira produção já não são mais frequentes. Também podemos perceber que o exercício do olhar crítico, bastante estimulado no projeto, transparece no texto, o que é um dos objetivos da formação desses alunos, agora aptos a atuarem no magistério em suas comunidades. Ao final de sua participação no projeto, os coordenadores emitiram o seguinte parecer sobre esse estudante:

O educando apresentava dificuldades consideráveis no início, sendo necessária atenção especial quanto ao letramento. No entanto, percebeu-se grande avanço no decorrer das aulas. Ao fim, nota-se que obteve boa compreensão, e aplicação dos princípios ortográficos e sintáticos. As habilidades de leitura, escrita e interpretação também foram bem desenvolvidas. Nesse sentido, o estudante demonstrou grande avanço na área da linguagem (PARECER FINAL SOBRE O EDUCANDO, 2019).

O parecer dos professores informa que o aluno apresentava problemas relativos ao domínio do letramento dominante (Hamilton, 2010), problema comum aos demais estudantes do Projeto, pois grande parte, se não quase a totalidade dos alunos, teve suas trajetórias escolares interrompidas por falta de escola na comunidade. Por meio do projeto, o educando conseguiu desenvolver bem as habilidades de leitura e escrita. Neste mesmo parecer há observações sobre o desenvolvimento da linguagem nas demais disciplinas, vejamos as observações:

Em ciências, apresentava dificuldade em compreender e utilizar os termos científicos, e no decorrer do processo demonstrou compromisso para aprender, apresenta capacidade de relatar fatos e acontecimentos sobre a natureza e consegue fazer relação entre os assuntos trabalhados em sala de aula e seu

cotidiano (PARECER FINAL SOBRE O EDUCANDO, 2019).

[...]

Em Matemática, participou de forma efetiva, com compromisso com a formação, teve algumas dificuldades na interpretação de textos, que foram superadas logo em seguida e avançou com a turma, cumprindo com os requisitos e habilidades na disciplina (PARECER FINAL SOBRE O EDUCANDO, 2019).

É perceptível através do parecer o impacto do desenvolvimento das habilidades de linguagem, especialmente as habilidades ligadas à leitura e interpretação de texto, no desempenho do estudante nas outras disciplinas, o que demonstra a eficácia da postura adotada pelos professores de encarar a linguagem como essencial para a compreensão dos objetos de conhecimento específicos de cada área de conhecimento.

Nesse processo, os agentes formadores no Projeto Magistério Extrativista, por meio do fazer pedagógico baseado em uma concepção sociointeracional de língua/linguagem, foram sensíveis às práticas de letramento próprios da comunidade, atuando como *agentes de letramento* (Kleiman 2006).

Considerações Finais

Buscamos evidenciar a partir de alguns excertos de produções escritas de estudantes do Projeto Magistério Extrativista da Terra do Meio a possibilidade de implementação de uma nova perspectiva de trabalho com a linguagem em uso. Problematizamos as formas tradicionais de trabalho com a linguagem na escola convencional, pela elucidação da problemática do ensino de Português em comunidades de tradição oral que precisam se apropriar de formas de letramento dominante, considerando a possibilidade de um aporte significativo em termos de fortalecimento subjetivo na incessante luta política pela superação de injustiças e desigualdades sociais.

Partindo do pressuposto de que bens simbólicos estruturam e são estruturados por relações de poder, nosso entendimento aponta para uma sinalização positiva quanto ao valor heurístico e pedagógico da hibridização de letramentos na escola, pois, como atividade social ideologicamente determinada, o trabalho pedagógico não escapa do caráter social e histórico que marca todas as questões humanas. Dessa forma, é possível que os professores de língua portuguesa – dada a especificidade dessa atividade pedagógica e das possibilidades de reflexão baseadas no caráter heterogêneo e plural do seu objeto de ensino (a língua) e nas implicações sociais daí decorrentes – “adquiram estima pelo saber do aprendiz, alguma confiança no próprio preparo profissional e o desejo de ensinar a partir de uma posição de aliado dos alunos”, como nos exorta M. Lemle (2009, p. 41).

É justamente na compreensão desse caráter indiscutivelmente histórico da eleição, ou da fabricação, da norma padrão e de sua transitoriedade que o professor de língua portuguesa, ao invés de ser vítima ou cúmplice do sistema, pode se tornar sujeito de um interessante processo de desvelamento e de transformação da realidade, pois pela análise rigorosa do caráter social da língua/linguagem e de suas implicações práticas na vida de todos é possível desmistificar certos postulados e fazer com que a assimilação da/à norma utilizadas em práticas e eventos de letramento dominante ultrapasse o caráter de mero ajustamento e assuma, contraditoriamente, nos interstícios do espaço escolar, o caráter de *apropriação* (Chatier, 2003, 152-153), no sentido de uma conscientização como dispositivo para a superação, para a ruptura do processo de reprodução de desigualdades socioeconômicas porque a vinculação entre escola e modo de produção não é direta e imediata dada a natureza da prática educativa, que não é uma prática social fundamental, mas mediadora.

A reflexão tecnicamente informada e politicamente orientada no sentido da dependência visceral da língua/linguagem ao fluxo da comunicação social, levando-se em consideração que estilos de comunicação são construídos e aprendidos no interior de grupos sociais definidos, pode ser uma ferramenta útil ao trabalho pedagógico com a linguagem porque se constitui como oportunidade não só de uma outra compreensão do real, como também, e sobretudo, de intervenção qualificada no sentido da sua transformação.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português** – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. (eds.) **Local Literacies**. Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Trad. MICELI, Sergio. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Perspectivas, 2005.
- BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. **Journal of Literacy Research**. v.34, n. 3, p. 337-356, 2002. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15548430jlr3403_4. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de Julho de 2000**. Regulamenta o artigo 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Ministério do Meio Ambiente, Brasília. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9985.htm . Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 07 fev. 2023.
- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Plano de Manejo Participativo da Resex Riozinho do Anfrísio** – ICMBio. 2009.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.) **Linguagem e escolarização**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.
- CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura Escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio – Campinas, SP: Mercado de Letras; 2003.
- COSERIU, Eugenio. Fundamentos e tarefas da Sociolinguística e da Etnolinguística. In: MELLO, Linalda de Arruda (Org.). **Sociedade, Cultura, Língua**: ensaios de sócio e etnolinguística. Joao Pessoa: Shorin, 1990.
- DAMACENA; Fabiola; LOPES, Raquel. Formación de Profesores, Currículo e Infancia en Comunidades Tradicionales en la Amazônia. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación** Resistencia, Chaco. Año 12, n. 16, p. 51-68, 2021. Disponível em <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/5757/5452>. Acesso em: 24 mar. 2023.
- ECHEVERRÍA, Rafael. **Ontología del language**. Buenos Aires: Granica, 2016.
- EUZÉBIO, Michelle Donizeth. A escola e a (in) sensibilidade aos letramentos locais. In: CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth (Org.) **Linguagem e escolarização**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. *In: KEYNES, Milton (Org.) Working papers of the global colloquium on supporting lifelong learning*. Buckinghamshire, UK: Open University, 2002.

GEE, P. J. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004.

GUY, Gregory. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões linguísticos, *Organon*, Porto Alegre, v.14, n. 28, p. 17-32, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30194>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LARIAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). **A Lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LOPES, Raquel. **A realização variável dos ditongos [ow] e [ej] no Português falado em Altamira**. 2002. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, 2002.

LOPES, Raquel. *et al.* **Relatório do Projeto de Pesquisa “Entre Preservação e Transformação: a influência da variável educação escolar nos modos de vida das comunidades tradicionais das reservas extrativistas da Terra do Meio, no Pará”**, apresentado à UFPA/PROPESP. Universidade Federal do Pará: Mimeo, 2013.17 pgs.

LOPES, Raquel da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Magistério Extrativista da Terra do Meio: experiências de currículo como território educativo na floresta amazônica. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58093>. Acesso em: 29 maio 2023.

MATTOS, F. G. M. 1965/1975: Dez anos de linguística aplicada no Brasil. **HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 6, n.6, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/204-19651975-dez-anos-de-linguistica-aplicada-no-brasil>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MILROY, James. O lingüista e as atitudes públicas frente à linguagem. *In: LOPES DA SILVA, Fábio; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). A Lingüística que nos faz falhar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 97 – 100.

NARO, Anthony. O dinamismo das línguas. *In.: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 43-51.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A ‘virada político-lingüística’ e relevância social da lingüística e dos lingüistas. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A Relevância Social da Lingüística: Linguagem, Teoria e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 79 – 93.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes** [Convenção 169]. Genebra, 27 jun. 1989. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>. Acesso em: 07 fev. 2022.

PARENTE, Francilene; LOPES, Raquel. Recomendações para educação escolar de ribeirinhos: entre o rio e a rua. In: MAGALHÃES, Sonia Barbosa; CUNHA, Manuela Carneiro da (Orgs.) **A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte**. Relatório da SBPC. SÃO PAULO: SBPC, 2017.

PARENTE, Francilene de Aguiar; LOPES, Raquel da Silva; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. Pedagogia da Alternância na formação de Professores Extrativistas: Uma experiência na Terra do Meio, em Altamira/PA. **Revista Humanidades & Inovação**. v.7, n.12, p. 63-75, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PINHO, Vilma Aparecida de; LOPES, Raquel (Orgs.) **Educação para a diversidade: experiências Inovadoras na formação docente**. Curitiba: CRV, 2016.

RODRIGUES, A. D. Tarefas da linguística no Brasil. **Estudos Lingüísticos (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada)** v. 1, n. 1, p. 4-15, 1966. Disponível em: <http://etnolingustica.wikidot.com/text:rodrigues-1966-tarefas>. Acesso em: 28 fev 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. São Paulo: Cosac Nayfi, 2015.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte 1). **MANA**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/4xFgqqMPbXLHGc8xkfxBCVH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Reanálise da concordância nominal em português**. 1988. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SOARES, Magda. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discurso e saberes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. vii-xv.

STREET, Brian. (ed.) Cross-cultural approaches to literacy. **Cambridge Studies in Oral and Literate Culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. v. 5, n. 2, 2003.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.

UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA. **Projeto de formação de professores extrativistas da Terra do Meio – Magistério**. Altamira/PA: Mimeo, 2014.

VELÁSQUEZ, Cristina; BOAS, André Vilas; SCHWARTZMAN, Steven. Desafio para a gestão ambiental integrada em território de fronteira agrícola no oeste do Pará. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 6, p. 1061-1075, 2006.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical Foundations for Theory of Language Change. *In*: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) **Directions for Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968. 95-188. [*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.