

POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA INFÂNCIA, NAS ÁGUAS TOCANTINAS

Maria do Socorro Dias Pinheiro¹

RESUMO: A educação ribeirinha será aqui refletida não somente a partir do espaço escolar, mas certamente, em outras instâncias da vida. Com esse pensamento procurou-se explorar por meio do tema **Políticas e práticas curriculares na educação ribeirinha e o processo de alfabetização da infância, nas águas tocantinas**, aspectos fundamentais do currículo que se constrói na vida da infância dentro e fora da escola, caracterizando pontos de referência da leitura escolar, no contraponto da leitura de mundo. Dentre essas considerações, objetiva-se compreender a educação oferecida à infância das águas, a partir do espaço escolarizado e da escuta dos seus saberes culturais. Nessas circunstâncias, empregou-se a metodologia da observação *in lócus*, a utilização de entrevistas, com o registro de imagem fotográfica, e análise documental. E a partir desse conjunto de referências, constatou-se que, a infância ribeirinha, possui diversos conhecimentos oriundos dos espaços sociais onde interage. Mas, os saberes significativos de sua cultura, que são também essenciais na contextualização da realidade, no desenvolvimento do ensino aprendizagem e na apropriação da leitura e da escrita, em sua maioria, são silenciados nas políticas e práticas curriculares da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infância ribeirinha; Leitura; Currículo.

CURRICULUM POLICIES AND PRACTICES IN RIPARIAN EDUCATION AND THE PROCESS OF CHILDHOOD LITERACY IN TOCANTINS WATERS

ABSTRACT: Riparian education will be here discussed not only from the perspective of school life but certainly considering other aspects. In this way, we sought to explore through the theme *Curriculum policies and practices in riparian education and the process of childhood literacy in Tocantins waters* essential aspects of the curriculum which is articulated in childhood life inside and outside school, describing points of reference of school literacy by contrast to the reading of the world. From this perspective, we aim at understanding the education offered to riparian children, considering the school environment and the hearing of their cultural knowledges. Under those circumstances, we used the methodology of observation *in locus*, we used interviews with photographic register and we developed documental analysis. By looking at all those references, we found out that riparian children have a variety of knowledges derived from the social environments where they interact. The significant knowledges of their culture, however, which are also vital for the contextualization of the real world, for the development teaching-learning process and for the acquisition of reading and writing skills, are mostly silenced in curriculum policies and practices at school.

KEYWORDS: Education; Riparian childhood; Reading; Curriculum.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. (2009). Especialista em Gestão Estratégia e Qualidade pela Universidade Candido Mendes. Com Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, integra a coordenação do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina – GEPECART - é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Rural da Amazônia – GEPERUAZ. E-mail para contato: socorrodias10@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Este texto retrata aspectos da educação ribeirinha, destacando o papel fundamental da escola enquanto instituição onde o conhecimento escolarizado se materializa, mas caracterizam-se nesse processo as falas significativas da infância das águas, como um instrumento que revela características amplas de uma aprendizagem centrada no contexto cultural, em suas experiências educativas consignadas num espaço não escolarizado. Esses dados advêm de uma pesquisa para dissertação de mestrado, desenvolvida em uma comunidade ribeirinha no Estado do Pará e nesse contexto retrata-se o pensamento da infância e os conhecimentos culturais que ela domina como referências ausentes nos debates escolares para a aquisição da leitura, no processo de alfabetização das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

Escutar o que conhecem as crianças de sua cultura é uma forma de compreender seu universo lingüístico, sua visão de mundo, mesmo que esteja limitada ao espaço onde ela convive. A criança das águas ou ribeirinha convive em uma realidade específica, ou seja, as áreas das ilhas onde elas residem, não são iguais a outras realidades do campo da Amazônia. O ambiente deste grupo de crianças é um espaço propício a exploração do conhecimento em diferentes áreas do campo científico e caso a escola estivesse atenta a formação do sujeito tendo como base o contexto cultural, se proporcionaria novas descobertas; ou pode parecer caótico, trabalhar-se temáticas de uma situação em que os alunos conhecem.

Por outro lado, há um tremendo engano pensar que realmente conhecemos a nossa realidade com profundidade. Às vezes sabemos da existência de algo, porque alguém viu e comentou ou por que costumeiramente passamos próximo todos os dias. Mas raramente perguntamos **por que** aquela coisa ou pessoa está ali? Geralmente, optamos por compreender **o como** em detrimento do **por que** das coisas e das atitudes humanas. Contudo, sabemos que infância das águas tocantinas, domina com propriedade, uma infinidade de símbolos de sua cultura, mas lamentavelmente, também conhecemos a sua deficiência na leitura e na escrita dos símbolos lingüísticos de sua própria cultura. E o que fazemos com os seus saberes culturais na escola? Essa é uma questão que nos desafiamos interpretar com base numa análise crítica dos fatos, com a convicção de que se faz jus e necessário ser mais bem refletida essa situação.

A educação ribeirinha e a infância das águas

Mal amanhece o dia a família ribeirinha levanta-se, acorda as crianças para se arrumarem e ir à escola. Enquanto a mãe prepara o café da manhã, as crianças se dirigem ao trapiche para tomar seu primeiro banho do dia, no rio. É hora de se arrumar, aguardar o transporte para embarcarem e viajarem em direção a escola. Essa é a rotina de muitas crianças ribeirinhas que freqüentam a escola, no horário matutino na região das Ilhas de Cameté, Estado do Pará/Brasil. Umas saem de casa sem ter se alimentado. E sua expectativa é que tenha merenda na escola.

As aulas iniciam geralmente a partir das oito horas da manhã, horário no qual o transporte escolar consegue atracar no trapiche da escola. A escola inicia sua rotina de atividades diária para saber os que retornaram, utilizam-se a chamada dos alunos, realizada quase todos os dias, diretamente com o diário de classe ou com uso de recurso didático, onde cada criança coloca seu nome no quadro de pregas; cantam uma música de bom dia e começa a exploração do conteúdo programático estabelecido para o ensino daquele dia. Às vezes um assunto novo; outras vezes exercício relacionado a um conteúdo introduzido em outra aula. Nesse momento a infância ribeirinha se apropria de conhecimentos oriundos da

educação escolar. É quando as crianças absorvem conhecimentos, oriundo do português, da matemática, da história e geografia, do ensino religioso e da educação física, do ensino da arte. Um saber importante para sua formação, mas na maioria das vezes sem a mínima relação, sentido ou significado para o que elas vivenciam na sua realidade.

Com isso, muitas crianças mesmo imersas a tantas dificuldades conseguem no “curto período” assimilar o mundo da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos; outras, no entanto, demoram meses, anos para dominar o básico das séries iniciais do ensino fundamental, a leitura das palavras e dos textos escritos.

Gallo (2008, p.15-16), no estudo sobre transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar ao se reportar sobre as dificuldades na qual a educação vive; menciona existir uma crise na realidade atual e isso se deve a definição relacionada a função social da escola, se é a de **instruir ou educar**. Nessa perspectiva, a instrução seria a mera transmissão do conhecimento enquanto o ato de educar ocuparia a dimensão de formar integralmente a pessoa. Por meio da instrumentalização o educando recebe aparatos básicos para se relacionar na sociedade e com o mundo. Adquire domínio da ferramenta de comunicação ao dominar a linguagem oral que se estende de certa forma a linguagem escrita. Isso lhe dará certo aparato para relacionar os conhecimentos da matemática com outras áreas do conhecimento científico compreendido nas disciplinas de física, química, biologia; assim com o estudo da geografia e a história lhe possibilitará relacionar-se com o espaço através do tempo.

Ressalta ainda que:

A educação não se resume à transmissão de conhecimentos; uma pessoa de posse de tais instrumentos ainda não está apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória; falta-lhes ainda uma postura diante da realidade, uma forma de se utilizar desses aparelhos, uma personalidade definida. (Ibid, 2008, p. 16)

Gallo procura demonstrar que a mera transmissão do conhecimento não forma sujeitos integralmente. Não proporciona uma formação que lhe possibilite assumir posturas diante a realidade. E ainda, uma educação instrumentalizada pouco ou nada tem contribuído para formação de uma personalidade definida. É obvio que uma personalidade não se define na infância. Ela é um processo em construção constante.

Paulo Freire com um olhar na direção dessa construção individual e ao mesmo tempo coletiva do eu com o outro, insiste ao afirmar que: “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção”. (p. 52). Não são as intermináveis aulas de ética a responsável pela formação da personalidade no qual o aluno conseguirá assumir em sua vida.

Para Gallo a formação do sujeito ocorrerá pelo “processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, responsabilidades, respeito, ao mesmo tempo em que, percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam desse microcosmo com que se relaciona no cotidiano”. (p. 17). Acreditava Freire (2001, p. 52), que “o conhecimento não apenas precisa ser apreendido pelo professor [grifo nosso] e pelo educandos nas suas razões de ser – ontológico, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

E esse conhecimento testemunhado e vivido estava presente no dia a dia das pessoas, na relação com os outros e com o seu mundo, fazendo parte da ciranda da vida e poderia relacionar-se ao currículo escolar. Todavia, em relação à educação escolar ribeirinha, é pertinente ressaltar conforme Pinheiro (2007) que esta, se assegura numa perspectiva dominante e essa concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem favorecido satisfatoriamente para combater o analfabetismo, elevar a escolaridade dos sujeitos, sua cultura e seu padrão de vida. Há ainda, insatisfação ocasionada pelo acesso tardio à escola que na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar conhecimentos propícios a alfabetização de crianças e adolescentes, aos jovens e adultos devido à precariedade de investimentos dessa política pública. Isso efetivamente representa, sem dúvidas, uma das maiores dívidas históricas para com as populações inseridas no campo brasileiro. Nessa perspectiva, discorre o autor:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. (ARROYO, 2006, p.104).

Assim como Arroyo critica a sociedade brasileira por não oportunizar políticas públicas de educação para as populações do campo, pensando na exploração do trabalhador e nas condições que oportunizam uma educação conscientizadora. A esse pensamento acrescenta Paulo Freire (2007), ser necessário propiciar uma educação do campo que mobilize o sistema educacional da sociedade brasileira, para um processo de mudança, que identifica a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade. E considera como necessidade primordial dessa mudança, a leitura de mundo não somente com o sujeito que aprende, mas também com aquele que ensina. Para isso, ele desenvolveu uma metodologia de ensino para a alfabetização e conscientização do trabalhador do campo que partia dessa leitura de mundo. Uma iniciativa surgida na década de 50, que continua presente na ação educativa de muitos professores do campo e da cidade. Sua proposta não se fundamenta meramente numa crítica ao modelo de educação bancária, mas expressa necessariamente novas possibilidades que dão suporte para construção de outro paradigma educacional e servem de referência ao campo da pedagogia, enquanto ciência da educação. Ao tecer em seu estudo, seu posicionamento a respeito da educação da cultura dominante, expressou Paulo Freire (1987):

Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que não sabem, cabe aquele que dá entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experimento feito” para ser experiência narrada ou transmitida. (p. 59, 60).

Articulado a esse pensamento, Arroyo acrescenta:

A crença que a função da escola é transmitir o saber socialmente construído, hoje está sendo revisto, não superada. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata de que isso passou a ser um slogan, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os saberes escolares são saberes construídos ou apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há seletividade dessa construção? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construídos? Até onde são saberes mais mortos do que vivos? (2006, p. 111)

O ribeirinho, o camponês, o povo da floresta da Amazônia Paraense também tem demonstrado que dominam saberes. Conhecem as marés do rio que enche e vaza o tempo da piracema, sabem que grande área de floresta no chão torna o solo da Amazônia infértil, conhecem período apropriado para a coleta dos frutos na floresta, entendem a geografia do rio, da mata; trazem consigo a cultura de seus antepassados impregnada em suas cantigas, danças e lendas; em seu jeito de ser homem, mulher caboclo sujeito de saberes amazônidas. Mas a incorporação de sua cultura nos currículos escolares se processa por aspectos que envolvem desde políticas públicas para a educação como também, a aproximação do professor com o aluno e sua realidade por meio de situações problematizadoras.

Às vezes, não se compreende o sujeito que aprende como portador de cultura, com domínio de saberes tão relevantes quanto os saberes do professor. Não se identifica a base do processo educativo como formação da consciência e no estabelecimento da relação dialógica com o sujeito que aprende, interligando a dialética dos seus conhecimentos aos da sociedade que conserva, mas também se modifica.

Para Freire (2007) não existe nenhuma estrutura exclusivamente estática, assim como, não há uma, absolutamente dinâmica. Isso vale para a estrutura construída pelas sociedades e também para a educação. Desde a Antiguidade até a contemporaneidade, as concepções de educação sofrem alterações, modificações ou surgem novas. Assim, um dado relevante nesta reflexão são os espaços micros sociais mencionados no estudo de Gallo. Esse elemento encaminha para a compreensão da educação, não somente como campo escolarizado, mas evidente em outras redes de relacionamentos em que constantemente somos envolvidos. E essa rede de relacionamentos que estão aquém da escola, se fosse percebida como relevante poderia incorporar um currículo, com condições de envolver-se no processo de alfabetização da infância ribeirinha.

O processo de aquisição da leitura, para a infância das águas tocantinas

Diversos são os conhecimentos adquiridos pela infância residentes às margens das águas tocantinas. E esses conhecimentos em sua maioria pertencem a sua cultura e estão ausentes das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas inseridas neste contexto social. É como se a escola fosse uma instituição a parte, impossibilitada de se envolver com os aspectos culturais de sua realidade.

Com isso, identificamos uma escola voltada a ensinar conhecimentos distorcidos,

fragmentados, ausentando-se da absorção dos ricos conhecimentos do espaço onde ela está inserida. Essa postura nega os conhecimentos expressivos e significativos dos educandos, mas, poderia canalizar outro tipo de desenvolvimento da aprendizagem e da aquisição da leitura e da escrita. Tem-se constatado que o processo de ensino aprendizagem da leitura se dá quase que exclusivamente pela utilização do livro didático e a escrita representa não uma construção, mas a compilação dos textos escritos deste mesmo recurso.

Na imagem fotográfica (01), por exemplo, está escrito um texto da disciplina de português cujo assunto **Sílabas** compõe a referência prioritária do conhecimento ensinado às crianças. O texto que aparece na imagem fotográfica foi passado no horário da manhã aos alunos da educação infantil, aos que já conseguem retirar textos/atividades escritas do quadro magnético e aos educandos da 1ª e 2ª série. O texto é ilustrado com a imagem do felino em estudo, demonstrado por meio de um desenho feito pela professora. Observou-se que a professora escreveu o texto no quadro e após alguns minutos, (enquanto escrevia nos cadernos da educação infantil) efetivou a leitura do texto sem a participação dos educandos. E enquanto realizava a leitura das sílabas escritas no quadro, identificou-se que as sílabas expostas foram lidas como se a pronuncia fosse idêntica para todos os fonemas, ou seja, ao produzir os fonemas ga, go, gu, identificamos que estes produzem sons que difere do ge e do gi. No entanto, estes foram lidos como se todas as pronúncias fossem iguais ao primeiro grupo aí citado. Foi explicado aos educandos que, aparecem palavras no texto com uma diferenciação entre as letras maiúsculas e minúsculas e que as letras maiúsculas, foram utilizadas no início de frases e em nomes próprios, como o nome do gato “Gigi” e “Gilda”, sua dona.

Enquanto a professora discorria a leitura do texto que aparentemente parecia simples fiquei a imaginar que certamente aquele felino em nada parecia com os que eu havia visto na casa dos ribeirinhos. Era um animal bonito, macio que não consumia ratos e certamente só poderia ser de uma dona que lhe tratava com ração. Seria ele um animal de estimação de madames ricas que o tratava com requintes finos? Os animais domésticos na comunidade degustavam a sobra de alimentos da mesa de famílias ribeirinhas e de outros encontrados na natureza. Eram animais bem cuidados, mais não lhes era dado nenhum tratamento refinado. Com isso comecei a imaginar qual o sentido de um texto como aquele, para educandos ribeirinhos? Seria para enfatizar como alguns gatos são tratados ou para provocar o diálogo sobre por que alguns animais domésticos alimentam-se de ração enquanto outros das sobras? Não sei certamente qual seria a intenção do autor. Consegui observar que o texto não suscitou nenhum tipo de interpelação a não ser a complementação exatamente expressa no texto, quando desenvolvido sua interpretação.

Entretanto, aquela aula não surgiu dos interesses educativos dos sujeitos do processo ensino e aprendizagem e sim, de um documento contendo a listagem de conteúdos programáticos fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Cametá, aos educadores do campo, que exercem o magistério em escolas multisseriadas. E seu desdobramento em disciplinas e conteúdos está distribuído nas diferentes séries iniciais e certamente, é o mesmo para as escolas seriadas urbanas.

A cultura escolar tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações até ciclo de desenvolvimento. (...) a tentação mais atraente, porque mais fácil, é administrar carteiras e material, crianças e mestres, cargas horária. Tudo como objeto quantificado, cortados e recortados, unidos ou separados. Nivelar tudo e todos. Nem sempre o mais fácil é o mais pedagógico (ARROYO, 2000, p. 65).

Desse modo, para compreender melhor a argumentação explorada por Arroyo, recorreu-se ao documento para observar como o assunto *Sílabas* se desdobra na listagem de conteúdos de português e ao observar a tabela elaborada a partir dessa listagem percebe-se o assunto *sílabas* para as quatro séries iniciais do ensino fundamental e conforme mostra o quadro 01 constatou-se que, o conteúdo desenvolvido na aula daquele dia, aparece da seguinte maneira, para diversas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª). (ver quadro no final do texto).

Conforme o quadro, o assunto *Sílabas* aparece enquanto conteúdo significativo para as séries supracitadas nove vezes para ser estudado, com acréscimo de alguns complementos repetitivos como o caso de *sílabas complexas* para a 1ª e 2ª séries e as *sílabas quanto ao número e a tonicidade* se repete com outras palavras desde a 2ª até a 4ª série. Mas a palavra *sílaba* sem complemento surge como uma atribuição conteudista a ser ministrada a 3ª e 4ª, ou seja, o texto escrito anteriormente, no quadro magnético é, de acordo com o documento, um conteúdo específico a ser estudado na 3ª e 4ª séries.

Pode-se interpretar que, a docente preferiu utilizá-lo de outra forma quando apresentou o mesmo texto para todas as séries. Pois, as sílabas são elementos essenciais na formação das palavras e possibilita a leitura por meio de uma proposta metodológica que no caso, baseou-se no processo da silabação. Indaga-se por que, um texto aparentemente simples quase nada foi explorado no sentido interpretativo? Pode ser porque, são poucos os que lêem e os que conseguem são como se ainda estivessem no início da alfabetização. Assim, para melhor compreender é relevante visualizar a forma como procedeu a organização do texto:

Assunto: Sílabas. GA GE GI GO GU ga, ge, gi, go, gu

Gato Gigi.

Este é o gato Gigi.

Gigi é o gato da Gilda.

Gigi é bonito e seu pêlo é macio.

Seus olhos são verdes e grandes.

Gigi não gosta de ratos.

O texto está composto por frases curtas e palavras de sílabas simples e complexas. Estava acessível ao conhecimento de educandos de 1ª e 2ª série e relacionado ao assunto proposto (sílabas), porém não foi exercitada a prática de leitura com os alunos para que estes pudessem estar descobrindo o significado das sílabas na formação de palavras e as palavras para formação de frases que culminou na elaboração do texto. Com isso, finalizou-se a aula, tendo como fio condutor daquela manhã, um processo de ensino baseado na condição do domínio da escrita, do escrever, o ato de copiar no caderno, o que estava escrito no quadro.

O ato de copiar sem conhecer o significado daquilo que está sendo copiado é uma prática pedagógica que permanece arraigada na história da educação brasileira e evidencia-se na escola ribeirinha a remanescência de uma pedagogia bancária que, de acordo com o pensamento freireano:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e cuja visão ganharia significação. [...] quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital Belém, Belém para o Pará e Pará para o Brasil (FREIRE, 1987, p. 57-58).

Na sala de aula quando supervalorizamos a quantidade de conteúdos escritos nos cadernos dos educandos e trabalhamos com conteúdos sem significação para vida dos alunos estamos impedindo que o sujeito da aprendizagem se torne cidadão de direito. Não basta receber conhecimentos prontos e acabados. Estes precisam conter requisitos que possibilite ao sujeito que aprende compreender o verdadeiro significado das coisas e do mundo. Nisso, o pensamento freireano colabora para que possamos pensar e refletir sobre os conteúdos significativos, norteados pela realidade local e tenha como bússola a totalidade do conhecimento. Desse modo, para o autor o educando necessita conhecer o verdadeiro significado dos cálculos matemáticos para sua vida, assim como, não basta conhecer os nomes das localidades geográficas, faz-se necessário compreender o nosso espaço como pertencimento de um contexto social mais amplo, o significado e a influência de um sobre o outro e ainda, o reflexo disso nas nossas vidas cotidianas. Daí denota-se o nosso interesse no vocabulário lingüístico cultural e a relevância da escuta da palavra dos sujeitos em processo de aprendizagem. É a preocupação com a voz de quem fala e descreve seus saberes existenciais. Nesta dimensão, a infância ribeirinha procura demonstrar com suas palavras, ser conhecedora de uma variação de conceitos e significados relevantes a sua sobrevivência, a sua cultura e educação.

Com a palavra a infância das águas tocantinas.

Durante muito tempo, a infância não tinha voz na sociedade. Nem direito a escola elas tinham. Mas, graças ao avanço na conquista dos direitos e ao crescimento da ciência, essa situação vem se modificando. E como não se transforma as coisas de uma hora para outra, ainda permeia na sociedade pensamentos que se baseiam no princípio de que tudo é possível construir para as crianças sem atentar para seus anseios. Como adultos, às vezes percebemos a criança como adulto em miniatura, onde às vezes a sua palavra parece-nos sem conteúdo e significado.

Para garantir a participação das crianças em diversas instâncias sociais fundamentado em seus direitos, instituiu normalizações que visam garantir os direitos da criança e do adolescente, com a aprovação do documento Estatuto da Criança e do Adolescente que regulamentam direitos e deveres dessas categorias sociais. Entretanto, ainda assim, é preciso fiscalizar as instituições que acompanham ou desenvolvem algum tipo de ação com as crianças para que seus direitos fundamentais não sejam negligenciados.

No campo da ciência, diversas teorias foram criadas para conhecer como se comporta o desenvolvimento humano baseando-se no estudo da infância. O filósofo inglês John Locke (1632-1704), membro da corrente empirista esboçou a teoria da tabula rasa ao considerar que

todas as pessoas nascem sem conhecer absolutamente nada. E todo o processo do saber e do agir é aprendido pela experiência.

Mas, ao contrário do que pensava John Locke, a criança não é uma tabula rasa. As evidências científicas da neurociência e da biologia demonstram que o cérebro humano antes do nascimento “aprendem a coletar informações do mundo interno e externo por meio de receptores e dos órgãos sensoriais”. (BARTOLSZEEK, 2003, p. 2). Então, ao iniciar sua formação escolar a criança leva em si mesma um arcabouço de saberes e informações absorvidas na convivência familiar, no contato com os vizinhos, com a igreja, etc.; saberes estes apreendidos na interação cultural entre o pensamento da infância e as ações vividas, observadas e às vezes experimentadas na relação com os adultos ou com seus pares.

Fora do espaço da sala de aula as crianças das águas tocantinas, demonstram aprender rápido. Desde a tenra infância, seus pais lhes põem para aprender não somente a falar, andar, mas também ensinam a nadar. Com isso, partes significativas das crianças ribeirinhas, aproximadamente dos três aos cinco anos de idade, dominam habilidades necessárias do ato de nadar e adquirem habilidades para andar em cima de troncos flutuantes, como o do buriti.

Elas conseguem aprender e distinguir sobre espécies de animais aquáticas e florestais. Durante a pesquisa observou-se e escutou-se o depoimento de crianças que freqüentam a escola e em um desses momentos, três crianças utilizaram-se da palavra para expor como percebem e compreendem aspectos de seu mundo, ao lhe indagar sobre o que ela sabe/conhece do rio e da floresta próximo de sua casa. E como respostas significativas emergiram-se: *Aqui eu conheço vários peixes. O acari tem vários tipos aqui no nosso rio. Têm o mapará, tainha, acaratinga, tucunaré, pescada, mandubé e outros.* Outra criança assim expressa: *conheço jambeiro, açazeiro mangueira, anajazeiro, burutizeiro, bananeira. Eu gosto muito de bananas. Mas eu gosto mais quando a mamãe prepara um mapará de barriga cheia, grelhado com farofa e açaí.* As espécies de pássaros mencionados: *tu sabes o acaraché, ele é um pássaro. Tu viste naquele dia, [se referindo a pesquisadora] lá em nossa casa. Nós chamamos acaraché, mas ele é chamado também, de sabiá. É, meu pai, me disse isso. Mas aqui tem muitos tipos de pássaros. Eu conheço o japiim, o tucano, o papagaio, beija-flor, bem-te-vi, o periquito que tem lá na casa da vovó, tu viste lá; tem o gavião. Eu vi um gavião que queria pegar um filhote de passarinho.*

Quando paramos para escutar a palavra da infância ribeirinha constatamos a influencia cultural e educativa, que fundamenta a integralidade de uma formação em construção. Identifica-se com isso, domínio de uma linguagem construída na relação com os sujeitos adultos, mas também a sua percepção de mundo. Quando o menino diz aqui tem acari de vários tipos. Ele está declarando conhecer não um acari e sim mais de um tipo dessa espécie. O acari do rio, onde esse menino reside e conhece era extraído para exportação comercial por pescadores de outros lugares. O acari é considerado uma espécie artesanal, utilizado em aquários e a sua retirada dos poços de criação impulsionaram os moradores da comunidade a desenvolverem um movimento de proteção ambiental e gerar os Acordos de Pesca entre a população local, inclusive para proteger e garantir a sobrevivência dessa espécie de pescado. Conhecendo esse fato identifica-se o significado e a importância simbólica do acari para aquela população e seus descendentes.

E ao acrescentar a frase: *aqui no nosso rio.* Está automaticamente nos dizendo do seu lugar, do seu rio. Não do rio dos outros. Não é seu papel naquele momento dar informações se existem vários tipos de acari em outros rios da Amazônia. Ela fala do seu lugar com propriedade, empregando os movimentos lingüísticos de sua cultura. Pois como diz Larraia (2006), só se possível compreender o significado das referências simbólicas de um povo conhecendo a cultura que os gerou. “Estudar a cultura é, portanto, estudar um código de

símbolos partilhados pelos membros de uma mesma cultura”. (p.63). Em outras palavras, é pela janela da cultura que se compreende ou não o mundo do outro. Mesmo com a presença de símbolos com similaridades entre culturas diferentes, podem ter atribuído-lhes significados diferentes. Dessa forma, pode se dizer que:

A floresta amazônica não passa para um antropólogo – desprovido de um razoável conhecimento de botânica – de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades de verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referencia espacial. Ao invés de dizer como nós: encontro-lhe na esquina junto ao prédio, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referencia. Assim ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas. (Ibid, 2006, p.67).

Nessa perspectiva, observa-se também, as informações relatadas nas palavras - *aqui eu conheço vários peixes. O acari tem vários tipos aqui no nosso rio. Têm o mapará, tainha, acaratinga, tucunaré, pescada, mandubé e outros* - denotando-se uma familiaridade com o vocábulo da cultura, identifica-se por meio de sua linguagem distinções atribuídas as variadas espécies de peixes e de outros animais. Ou seja, conseguem discernir, diferenciar, conceituar que o grupo dos peixes não pertence, a classificação dos pássaros e pássaros não são mamíferos.

Esse discernimento resulta da capacidade que os humanos adquiriram de se comunicar via a criação da linguagem e conforme Larraia (2006); Vygotsky (1992); com domínio da linguagem os humanos criaram símbolos e significados processando o marco de referência de uma cultura.

Por meio da linguagem, as crianças ribeirinhas expressam conhecer diversos elementos do mundo que o cerca. E conforme o pensamento vygotskyano “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”. (OLIVEIRA, 1992, p. 83). Isso objetivamente denota-se traço de uma cultura que concentra essa relação de proximidade com as águas do rio. Águas estas, diferentes, por exemplo, das águas do mar e de outros rios, ou seja, as águas barrentas do rio Amazonas, do rio Tapajó, em Santarém, ou do rio Xingu, em Altamira, não se assemelham as do rio Tocantins. São sistemas aquáticos diferentes e às vezes, com uma biodiversidade própria que produzem diversas espécies aquáticas diferenciadas.

A infância ribeirinha desfruta de um espaço onde biologicamente a vida brota para todos os lados. No rio a vida ressurgue constantemente, é um laboratório natural de conhecimentos a ser explorado assim como a floresta atrás ou em volta de sua casa. E estes elementos são referências culturais relevantes para esses povos. É parte integrante de suas vidas e as crianças aprendem com a velha geração que a vegetação das ilhas protege o solo, evita a erosão e o cuidado com a vida presente no rio e na floresta têm garantido a manutenção da vida humana e de outras espécies. Conforme o pensamento de Larraia (2006, p. 56), “para se perceber o significado de um símbolo é necessário conhecer a cultura que criou”. Com isso para identificar o significado da cultura ribeirinha é necessário conhecer a linguagem empregada por seus sujeitos sociais.

Quando uma criança ribeirinha se utiliza da fala para dizer sobre os símbolos de sua cultura está demonstrando o que evidentemente conseguiu absorver dessa convivência social. Com a expressão: *conheço jambeiro, açazeiro mangueira, anajazeiro, burutizeiro, bananeira. Eu gosto muito de bananas. Mas eu gosto mais, é quando a mamãe prepara um mapará de barriga cheia, grelhado com farofa e açai*. Com esse conteúdo lingüístico, ela nos permite conhecer conceitos de sua cultura, constata-se também sua visão de mundo e disponibiliza informações referentes à vegetação local; ressignifica o sentido da palavra peixe (mapará) ao lhe atribuir valor alimentício e insere em sua argumentação a principal função do peixe e do açai na vida da comunidade. São dois produtos alimentícios efetivamente muito importantes no cardápio de uma família ribeirinha. Suas idéias constituem uma representação simbólica da linguagem ribeirinha comprometida de significado e caracteriza-se por uma culinária que aguça paladar desde a infância. Para o autor:

O que torna o homem humano é, básica e decisivamente, a linguagem. A consciência humana é uma consciência reflexiva por que ela pode se voltar sobre si mesma, isto é, o homem pode pensar em si próprio, torna-se como objeto de sua reflexão. E isso só é possível graças à linguagem: sistema simbólico pelo qual se representa as coisas no mundo, pelo qual este mundo é ordenado e recebe significação (JÚNIOR, 2008, p.18).

É por meio da linguagem que a infância ribeirinha interage e desenvolve-se. Cria formas de relaciona-se com mundo e com os outros. Com isso ela desenvolve o pensamento, reflete sobre si mesma e sobre as coisas em sua volta. Para Oliveira, (1992, p. 28) “é o grupo cultural onde o individuo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significado que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo”. Assim, a partir desta análise, observou-se o enlarguemento do conhecimento infantil, caracterizado pela abrangência de aprendizagens nos diferentes espaços. Mas os saberes advindos do contexto cultural, por diversas circunstâncias, não compõem o cenário escolar das políticas e práticas curriculares para alfabetização da infância das águas tocantinas.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Embora o conhecimento cultural seja negligenciado na escola, continua a exercer sua função diariamente na vida das crianças. Ao observar o entardecer de uma comunidade ribeirinha, maré cheia avista-se crianças pulando na água, brincando, ou conversando umas com as outras, enquanto água é agitada pelo movimento do seu corpo. O rio, naquele momento parece ser o ponto de encontro das crianças. É naquele espaço, que elas comentam muitas coisas de um longo dia. Com o majestoso rio, elas aprenderam diversas coisas que a escola ainda não entendeu ser fundamental a sua vida. E quanto mais elas exploram este laboratório aquático, mais familiaridades vão constituindo nessa relação da infância com a as águas tocantinas.

Águas que lhes ensinam do seu movimento de enchente e de vazante. Águas que lhes ensinam sobre os mais variados tipos de pescado. Águas que lhes ensinam da vida, mas também da morte. Águas que higieniza o corpo, mas suja a alma do homem, que mata a vida das águas indiscriminadamente, sem controle. Águas que lhes ensinam que podem no percurso da vida, remar contra ou a favor da maré. Águas que lhes dão lição de gratuidade,

dando-lhe gratuitamente o alimento de cada dia. Águas que lhes ensinam mitos e lendas: da mãe d'água, do boto, da cobra grande, da matinta pereira. Ensina-lhes, que crianças ribeirinhas precisam: cuidar, respeitar, preservar e temer pela sua vida e dos outros...

Desse finito laboratório de pesquisa e conhecimento, absorvidos pela convivência a margem das águas tocantinas, penso que seriam estes aspectos a nortear as políticas e práticas do currículo escolar da infância das águas, sobretudo indagando os conteúdos escolarizados frente aos ensinamentos culturais da infância ribeirinha, ressignificando conhecimentos, construindo novos textos, outra leitura não só de mundo, mas de **palavras escritas** que intercalasse o saber da cultura ribeirinha ao saber científico, no intuito de alfabetizar não por intermédio de livros didáticos, cujo conteúdo vem pronto e acabado, mas, sobretudo, por meio de **sua linguagem cultural**, materializar uma metamorfose do conhecimento, na instituição escolar. Isso poderia ser considerado um referencial, a nortear as aprendizagens da leitura e escrita, nas políticas e práticas curriculares de alfabetização proposto para infância ribeirinha.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Vol. 2. Brasília: BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

ARROYO, G. Miguel. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castangna. Educação do campo e pesquisas questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BARTOSZECK, Amauri. B. Neurociência na educação. Disponível em: http://www.sitedaescola.com/ferramentas/dokeos/courses/NAPNE/document/Neurociencia_na_Educa_o_ESPIRITA_ARTIGO.pdf?cidReq=NAPNE Acesso em: 10 de agosto de 2009.

FREIRE, P. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: 17ª ed. Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. Petrópolis: DP Et Alii, 2008.

LARRAIA, Roque de Barros. Cultura um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, La Yves de. Et all. Piaget Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In: Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE. Por uma Educação de qualidade para todos. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2008.

ANEXOS

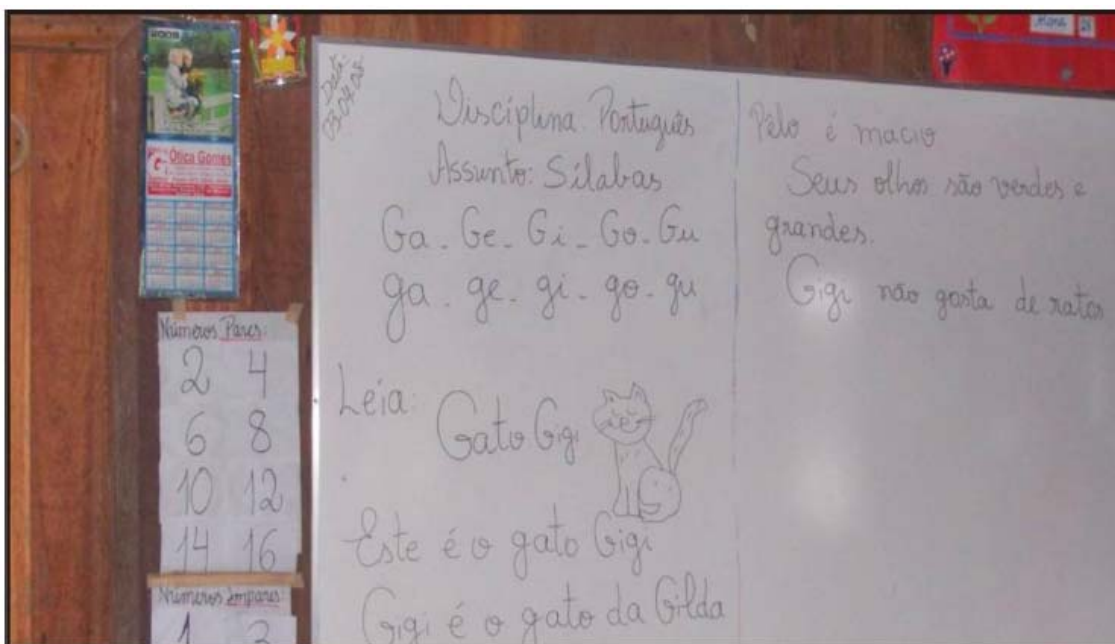


Foto 01: Texto/atividade para educandos da educação infantil a 2ª série. Fonte: Maria do Socorro D. Pinheiro, abril de 2008.

Quadro 01: As sílabas, na disciplina de português, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Séries	Disciplina Português.
1ª	1- Leitura análise e interpretação de texto. ❖ Sílabas complexas;
2ª	2- Gramática ❖ Sílabas complexas; ❖ Sílabas: número e tonicidade;
3ª	2- Gramática aplicada ❖ Sílabas ❖ Classificação de sílabas: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba; ❖ Sílaba tônica;
4ª	2- Gramática aplicada ❖ Sílabas; ❖ Classificação de sílabas: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba; ❖ Sílaba tônica: oxítone, paroxítone e proparoxítone.

Fonte: Planejamento escolar da E.M.E.F. Jorocazinho.

Séries

Disciplina Português.

1- Leitura análise e interpretação de texto.

1 Sílabas complexas;

2

3 polissílaba;

4 polissílaba;

2- Gramática

1 Sílabas complexas;

2 Sílabas: número e tonicidade;

2- Gramática aplicada

1 Sílabas

2 Classificação de sílabas: monossílaba, dissílaba, trissílaba e

3 Sílaba tônica;

2- Gramática aplicada

1 Sílabas;

2 Classificação de sílabas: monossílaba, dissílaba, trissílaba e

3 Sílaba tônica: oxítona, paroxítona e proparoxítona.

Fonte: Planejamento escolar da E.M.E.F. Jorocazinho.