



## VEREDAS DE DIZER(SE) XINGU: ANÁLISE DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E DA LITERATURA POR ESTUDANTES RIBEIRINHOS DA RESEX RIO XINGU-AMAZÔNIA-BRASIL

*PATH TO SAY (THEM SELVES) XINGU: ANALYSIS ON THE PROCESS OF WRITING AND LITERATURE APPROPRIATION BY RIVERINE STUDENTS OF RESEX RIO XINGU-AMAZÔNIA-BRASIL*



Dimitria Leão  

**Resumo:** “Por que eu escrevo?”. Este trabalho traz uma reflexão sobre as respostas a essa pergunta elaborada por jovens estudantes ribeirinhos em uma atividade de língua portuguesa no Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio – Magistério, na Reserva Extrativista (Resex) Rio Xingu. Por meio da reação desses estudantes, buscou-se pensar o caráter ambivalente/não absoluto da escrita como bem simbólico; o direito à literatura como prática humana e humanizadora socialmente situada/atualizada, mas universalmente presente como vocação humana; a função social da educação escolar enquanto lugar de potencialização dessa vocação. Além de ter em vista, a prática da escrita, leitura e literatura sendo um gesto de insubordinação de grupos socio-culturais subalternizados, funcionando como um instrumento político na luta por direitos sociais e um meio de tecer discursos sobre si mesmos no contexto amazônico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apropriação da escrita. Literatura. Ribeirinhos. Resex Rio Xingu. Amazônia.

**Abstract:** "Why do I write?". This article brings a reflection on the answers to this question formulated by young riverine students to a Portuguese language class activity, of the Magisterium of Terra do Meio, in Rio Xingu Extractive Reserve (Resex). Through the reaction of these students, the intention was to consider the ambivalent/non-absolute nature of writing as a symbolic asset; the right of literature as socially situated/updated human and humanising practice, and universally present as a human vocation; the social function of school education as a place for potentiate this vocation. As well as having in mind, the writing, reading and literature practice, as an act of insubordination by subalterns socio-cultural groups functioning as a political instrument in the struggle for social rights and as a means of weaving discourses about themselves, in the Amazon context.

**KEYWORDS:** Writing appropriation. Literature. Riverine; Resex rio Xingu; Amazon.



## 1 INTRODUÇÃO

No último exercício que ministrei para o encerramento da disciplina de Língua Portuguesa no Curso do Magistério da Terra do Meio na turma da Reserva Extrativista Rio Xingu, após a leitura do texto de Conceição Evaristo, *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita*, pedi aos estudantes que fizessem um texto livre respondendo à pergunta que escrevi no quadro: “porque eu escrevo?”. Eles, inicialmente, se puseram com feições confusas, olhando a pergunta grafada na minha caligrafia assimétrica, a qual eles também aprenderam a decifrar.

Penso ser essa pergunta uma das questões fundamentais que orbita a existência da escrita, e mais propriamente da escrita literária. Pergunta que atravessa, em algum momento, as pessoas que decidiram escrever (com ou sem alguma finalidade imediata), ou que, pelo menos foi, e é, uma pergunta que acompanha quem escreve. Pergunta que se adensa quando se pensa para além do porquê, o como se escreve, levando-nos a refletir sobre as condições dessa escrita, os fatores que a mobilizam ou impedem, as expectativas, ou a que ela responde.

E é pensando sobre as respostas dos estudantes dadas à essa pergunta que neste trabalho são apresentados alguns aspectos do processo de apropriação da escrita e da literatura por jovens ribeirinhos moradores da Reserva Extrativista Rio Xingu, durante seu processo de escolarização no âmbito do Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio – Magistério (sobre o qual falaremos mais detalhadamente um pouco mais a frente). O interesse por essa temática está relacionado a pelo menos três eixos de reflexão que podem ampliar muito nossa compreensão a respeito de como diferentes segmentos socioculturais subalternizados se relacionam com a cultura letrada e quais implicações podem decorrer daí: 1) o caráter ambivalente/não absoluto da escrita como bem simbólico; 2) o direito à literatura como prática humana e humanizadora socialmente situada/atualizada, mas universalmente presente como vocação humana; 3) a função social da educação escolar como lugar de potencialização dessa vocação. É muito provável que no espaço de um artigo como este, não haja condições de dar o tratamento teórico aprofundado que cada um desses eixos requer, mas, na medida do possível, busco trazer elementos de uma experiência concreta que evidenciam as proposições apontadas, esperando com isso contribuir para ampliar o quadro de referências hoje disponíveis sobre a temática em questão e, quem sabe, indicar à luz dessas experiências possibilidades de construção coletiva de novas formas de apropriação da escrita e da literatura entre e com jovens

oriundos de populações tradicionais, que não sejam pautadas numa visão normativista, hegemônica e burocrática de linguagem.

Como se encontra indicado, os dados apresentados aqui foram produzidos a partir do retorno da atividade final da disciplina de Língua Portuguesa no último Tempo-Escola, do Projeto Magistério Extrativista com a turma da Resex Rio Xingu, após a leitura do texto, *Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita* (Evaristo, 2007), a partir da qual e depois dos devidos debates, foi pedido aos estudantes que fizessem um texto livre respondendo à pergunta: “Por que eu escrevo?”.

Para que se dimensione e se compreenda melhor os impactos da experiência aqui tratada, é importante conhecer, ainda que brevemente, um pouco sobre as populações que atualmente habitam as áreas de conservação da Terra do Meio, particularmente as Reservas Extrativistas, pertencentes ao município de Altamira (Resex’s Riozinho do Anfrísio, Rio Iriri e Rio Xingu). Esses grupos populacionais se formaram basicamente pelos fluxos migratórios incentivados pelo governo brasileiro no primeiro e segundo ciclos da borracha, e depois foram se mantendo por outras formas de extração dos recursos naturais da Amazônia (látex, pele de gato, castanha, madeira, garimpo). Portanto, as pessoas que hoje habitam esse território vêm de gerações formadas pelos encontros e conflitos entre povos indígenas com “não-indígenas”, que foram trazidos do Nordeste brasileiro e de outras regiões do Brasil para o Xingu em distintos períodos históricos.

A Resex Rio Xingu faz parte de um “corredor de biodiversidade” e foi criada em 2008, após anos de violentas disputas políticas pela propriedade da área, por fazendeiros e grileiros. Localizada no Médio Xingu, essa reserva mede 303.841 hectares (BRASIL, 2012), onde vivem cerca de 60 famílias, que se mantêm da extração de recursos florestais (castanha-do-pará, coco babaçu, seringa, etc.) e pesqueiros, além do plantio de pequenas roças e criação de animais de pequeno porte. A área da reserva faz fronteira com as terras indígenas (TIs) Apyterewa, da etnia Parakanã, e Ipixuna, da etnia Araweté, e com a Estação Ecológica da Terra do Meio. Foi a última área de conservação decretada, depois das Resex’s Riozinho do Anfrísio (2004) e Rio Iriri (2006).

Assim como ocorreu nas áreas congêneres referidas, a Resex Rio Xingu viu sua população completamente esquecida e invisibilizada tanto pelo estado brasileiro quanto pela sociedade envolvente, passando a ‘existir’ apenas muito recentemente; esse estado histórico de abandono e omissão gerou uma série de demandas reprimidas que refletem uma situação de violação de direitos fundamentais, mas que, ao mesmo tempo, mostram processos de organização social e de luta em busca desses direitos. Foi assim, como uma ação coletiva no

interior de um processo de luta pelo direito à educação, que a demanda pela formação de professores chegou à Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira, em 2011.

Como reação a uma reivindicação conjunta de moradores das três Resex's, o Projeto de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio – Magistério, de agora em diante apenas Magistério Extrativista – foi elaborado de forma colaborativa com as próprias comunidades demandantes e realizado por meio de parceria interinstitucional entre a Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Escola de Aplicação (EA/UFPA), com o apoio do Ministério da Educação (MEC), da Associação de Moradores do Riozinho do Anfrísio (AMORA), da Associação de Moradores do Rio Iriri (AMORERI), da Associação de Moradores do Médio Xingu (AMOMEX), da Associação dos Extrativistas dos Extrativistas do Rio Iriri – Maribel (AERIM), do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio), do Instituto Socioambiental (ISA) e da Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), com início em dezembro de 2015 e término em dezembro de 2019. Seu principal objetivo foi a formação de jovens comunitários para atuar nas escolas das três Resex's de Altamira (Riozinho do Anfrísio, Rio Iriri e Xingu) e adjacências, como professores dos anos iniciais (UFPA, 2015).

O projeto Magistério Extrativista foi idealizado como um meio de enfrentar a dificuldade de acesso à educação escolar nas comunidades que vivem nessas áreas, algo que ocorria por diversos fatores, dentre os quais se destaca a falta de professores devida, sobretudo, por conta da distância dessas regiões da sede do município de Altamira; os poucos profissionais que se dispunham a assumir estas escolas enfrentam, ainda hoje, inúmeras dificuldades para chegar até elas e para permanecer no local; além de muitas vezes não conseguirem, por falta de formação específica, estabelecer vínculos com as comunidades. Essas situações, somadas à negligência da gestão pública, geraram ao longo dos anos muitas lacunas na oferta de educação escolar nessas comunidades, cujos jovens até ano passado, só conseguiam concluir o Ensino Médio<sup>1</sup> caso se deslocassem para a sede do município, o que para muitas famílias, ainda hoje, é algo inviável.

Diante desse quadro, e mediante as reivindicações dos moradores das três Resex's, um grupo de pesquisadores da UFPA/Campus de Altamira realizou um estudo que resultou na formulação de uma proposta de curso de formação de professores locais, como dito acima.

---

<sup>1</sup> O Ensino Médio nas Reservas Extrativistas da Terra do Meio passou a ser ofertado somente no final do segundo semestre do ano passado (2024), ministrado na modalidade de Ensino à Distância, através do Centro de Mídias da Educação Paraense, projeto criminoso do Estado do Pará que substituiu massivamente a presença de professores por aulas gravadas e reproduzidas nas escolas para quilombolas, indígenas, ribeirinhos e comunidades rurais.

Foram formadas três turmas, uma em cada Resex, viabilizando a escolarização no nível do Ensino Fundamental e a conclusão do Ensino Médio com habilitação no Magistério para estes discentes, por meio da pedagogia da alternância e da gestão participativa, com um currículo diferenciado e específico para a realidade da região, visando à formação de professores locais, de modo a superar o problema da falta de profissionais qualificados e comprometidos com as comunidades extrativistas.

Pelas características históricas dessas comunidades, as turmas eram compostas por pessoas em diferentes níveis de proficiência em leitura e escrita, desde aquelas já relativamente fluentes até as que se encontravam em um estágio bastante inicial e conseguiam apenas reconhecer e assinar seus nomes. Em termos etários, também havia grande diversidade de perfis, desde jovens entre 14 e 18 anos, até adultos na faixa dos 40 anos, que, em sua maioria, se autoidentificavam como ribeirinhos; e alguns como indígenas e ribeirinhos (“misturados”). Quanto ao gênero, de maneira inusual tendo-se como parâmetro outros cursos de Magistério, havia poucas mulheres<sup>2</sup>. Em linhas gerais, essa configuração escolaridade-idade-gênero era similar nas três turmas, com ligeiros graus de variação entre uma Resex e outra.

Tendo em vista o histórico social da Resex Rio Xingu, este artigo reflete sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa e o contato com a produção literária entre os estudantes do Magistério Extrativista, na turma da Resex Rio Xingu, pensando a importância social e humana desse processo como uma forma de reparação da dívida histórica para com os povos do Xingu e como uma ferramenta para a sua autonomia dentro do contexto Amazônico atual, pois, se é verdade que o acesso ao conhecimento, via escola, foi usado para dominar e domesticar corações e mentes bloqueando o acesso ao poder, ele também pode ser vivenciado como um meio de transgredir esse bloqueio, rompendo amarras e construindo autonomia.

## **2 TRAÇANDO VEREDAS: NOTAS DE UM PERCURSO METODOLÓGICO**

Como foi citado, o Projeto Magistério Extrativista foi realizado a partir da pedagogia da alternância. A incorporação desse sistema pedagógico ao ensino público foi uma conquista das comunidades camponesas e movimentos sociais do Campo, representando um considerável avanço na política educacional voltada a povos e comunidades tradicionais.

---

<sup>2</sup> Essa comparação é feita com as outras duas turmas do Magistério da Terra do Meio, da Resex Rio Iriri e Resex do Riozinho do Anfrísio, nas quais havia uma presença feminina mais expressiva. Porém, nos três contextos, se observa um maior nível de desistência e de indisponibilidade das alunas para as tarefas estudantis, já que os casamentos são realizados ainda na adolescência entre famílias ribeirinhas, e as mulheres acumulam mais funções na distribuição dos trabalhos domésticos nos papéis de “mãe” e “esposa”.

A Pedagogia da Alternância tem suas origens na França nos anos 1930, como um modo de atender às necessidades educacionais de jovens agricultores sem comprometer sua inserção e participação na dinâmica da vida familiar, em suas atividades produtivas e demais espaços de socialização. Para Prazeres (2013), ao falar das primeiras experiências da pedagogia da alternância, empreendidas por um padre que atuava no interior da França: “A forma de aprendizado era uma novidade para os alunos do meio rural, pois alternava os tempos escolares: uma semana o jovem passaria nas dependências da igreja e duas ele ficaria na propriedade”. (p. 361) Nessa dupla vivência, o jovem agricultor aprende a relacionar de forma orgânica saberes oriundos de sua vida doméstica a saberes escolarizados, potencializando suas aprendizagens por meio da metabolização dos conhecimentos formalizados integrando-os à dinâmica da vida rural que, por sua vez, também produz conhecimentos que passam a ser incorporados ao currículo escolar, num diálogo permanente “na tentativa de encontrar soluções para as problemáticas que estavam sendo evidenciadas”. (p. 361)

A Pedagogia da Alternância, assim, entende que o espaço de aprendizado não se restringe ao espaço escolar, mas amplia os conteúdos e práticas escolares aos demais âmbitos da vida do estudante exteriores à escola. Essa concepção, então, organiza a rotina escolar através de períodos integrais intercalados entre a escola e as comunidades dos estudantes; esses diferentes espaços-tempos de aprendizagem são chamados de Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidades (TC), e funcionam de maneira integrada, ligando elementos da vida à experiência escolar, numa relação de complementaridade.

No Magistério Extrativista, tais períodos foram distribuídos por dois TE e dois TC por ano. Os TEs tinham a duração média de 21 (vinte um) dias e reuniam todos os alunos, professores e equipe de apoio logístico em um espaço proporcionado pela comunidade para a realização das aulas. Ao término desse período, os estudantes eram desafiados a implementar um plano de estudos, guiado por uma ficha de atividades envolvendo o tema gerador e todas as disciplinas ministradas durante o TE; estas atividades tinham como ênfase ações de pesquisa com suas comunidades, seriam acompanhadas pelos professores durante o TC e os resultados entregues no próximo TE. Durante os TC era feito um atendimento domiciliar para cada estudante por três professores, para orientá-los, tirar dúvidas e estreitar os laços com as famílias/comunidades (para mais detalhes, cf. Parente, Lopes & Miléo, 2020).

Durante os semestres, como forma de tornar mais agradável o ensino de Língua Portuguesa, disciplina tão famigerada dentro dos currículos escolares, foram selecionados textos literários que dialogassem com a experiência pessoal dos estudantes, com exercícios que

os fizessem refletir criticamente sobre esse ensino e a inserção da cultura escrita em suas vidas. Também foram exploradas suas prolíficas aptidões literárias, que sempre surpreendiam durante os TE, por meio de atividades em que os alunos exercitassem a sua criatividade poética.

Nas tarefas de TC, para além das atividades relacionadas ao estudo mais estrutural da língua portuguesa e dos diferentes gêneros de textos, também era inserida a produção de textos com cunho mais livre, de carácter poético e ficcional, a ser elaborado com maior tranquilidade e lastro de tempo, em momentos que os estudantes estariam imersos em seu cotidiano. Em 2018 foram elaborados Cordéis (gênero trabalhado no primeiro semestre, em que foram desenvolvidos diversos temas como mote), Contos de Terror (cuja estrutura foi um dos conteúdos desenvolvidos durante o segundo TE); em 2019, optamos por Textos Poéticos livres (em que os estudantes poderiam desenvolver produções textuais sobre o tema que quisessem e em qualquer formato também). No presente trabalho se trata destes últimos.

### **3 DE ONDE SURGE UMA LITERATURA INSUBORDINADA**

A literatura é uma das formas pelas quais o código linguístico se manifesta no universo humano, nos colocando como sujeitos produtores de linguagem, traço diferenciador entre nós e os demais seres vivos. É através da linguagem, por meio de narrativas orais e escritas (e da literatura, que delas se origina), que os autores empreendem um processo de invenção, criação e simbolização para compreender e lidar com os dilemas do “mundo real”, no qual constroem relações engendrando os sentidos do posicionamento e da projeção identitária da pessoa que narra frente aos outros seres e elementos narrados, conforme nos lembra Liliana Bastos (2004), em *Narrativa e Vida cotidiana*, quando aborda a presença da narrativa, ato de narrar, como uma forma básica de estruturação da experiência humana.

Se Bastos reflete sobre a lógica narrativa e analisa a sua presença em diálogos cotidianos, Antonio Candido (1988), ao definir o conceito de literatura, estende a presença dessa prática à vida corrente, defendendo de forma ampla que literatura é tudo aquilo que tangencia um universo ficcional e poético que nos cerca, passando pelos grandes cânones literários até as piadas levianas contadas em rodas de conversa, as telenovelas, os mitos, o folclore e até nossos sonhos, afirmando ainda que não é possível que uma pessoa consiga viver por mais de vinte quatro horas sem acercar-se de alguma forma de literatura, esta compreendida em sentido amplo de efabulação do real.

É partindo deste pressuposto, a presença ontológica da literatura, e fazendo uma reflexão sobre o que se entende por direitos humanos, básicos e fundamentais, que Candido (2011) a

defende como um bem incompressível, um elemento que ocupa nas sociedades humanas um lugar de importância enquanto veículo de valores almeçados ou desprezados, e utilizado como instrumento de educação, instrução e, sobretudo, de humanização.

No entanto, como pontua Candido, por ser um produto genuinamente humano, a literatura não somente edifica, na concepção tradicional da palavra, ela também desestabiliza e o contato com ela pode ser uma experiência arriscada e perturbadora, pois traz em si conflitos, dilemas, tabus, perguntas que não têm respostas, num movimento de materialização simbólica da própria condição humana, que é ambivalente, complexa, contraditória.

A capacidade humanizadora do contato com a literatura, portanto, não se concretiza através do “bom” em exclusão ao “mau”, do “claro” por eliminação do “escuro”, ou do “frio” pela supressão do “quente”, mas repelindo a lógica maniqueísta, uma vez que carrega em si suas (nossas) ambiguidades, por trazer consigo as contrariedades dos seres que somos: a literatura nos humaniza.

Essa concepção ampliada de literatura nos emancipa daquela visão canônica, estreita e estanque que a vê somente como apanágio de grupos letrados, abrindo espaço cognitivo e conceitual para a reconhecermos como atributo de qualquer grupo humano. Para Carolina Maria de Jesus (1960), o seu contato com a literatura, tanto por meio da leitura, quanto da sua escrita, foi um elemento que possibilitou distanciar-se da inumana condição de miséria que lhe era imposta, como ela nos mostra no romance publicado a partir do seu diário, de título Quarto de despejo. Carolina foi moradora da favela do Canindé, em São Paulo, nos 60 para os 70, período da Ditadura Militar no Brasil; sua principal atividade econômica era catar papel, dentre outros materiais descartados pelos moradores da cidade.

Para esta autora, não apenas a palavra e o contato com a literatura, mas o papel – principal suporte plástico que lhe comporta – o qual vendia para atravessadores, foi o seu meio de sobrevivência, de vida; era catando e vendendo papel que ela alimentava a si e a seus filhos. Essa era sua forma de conseguir dinheiro para a manutenção de sua família, sobretudo para comprar comida, necessidade que recorrentemente Carolina reitera no relato de seus dias e que também mobiliza a sua necessidade diária de escrever e ler, nos seus raros momentos de tranquilidade.

A importância da escrita para Carolina Maria de Jesus (1960) não se configura apenas no sentido material, ela também é um instrumento de sobrevivência psíquica, de resistência para não sucumbir a todas as formas de violência social a que se encontrava exposta. O seu momento de escrita é um tempo em que ela reflete sobre si mesma e sobre situações vividas,

fala de seus sentimentos íntimos e cultivava a esperança de conseguir superar a condição de miséria em que se via submergida.

Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplício catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice, ela está com dois anos e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo. [...] Refleti: preciso ser tolerante com meus filhos. [...] Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. (Jesus, 1960, p. 19)

Carolina Maria de Jesus expressa em várias passagens de seu livro, não apenas a multifuncionalidade da palavra em sua vida, mas também o seu imenso apreço pela escrita e pela leitura, como se encontra registrado em diversas passagens do seu diário. Na narração de seus dias ela expressa como a palavra foi um elemento vital, que garantiu a sua sobrevivência física e psíquica, assim como continuou sendo ao longo de sua trajetória como escritora.

Evaristo (2007) – que cita Carolina Maria de Jesus como exemplo de uma escrita insubordinada – no texto que lemos coletivamente em aula e que motivou as escritas autorais aqui estudadas, faz uma reflexão íntima sobre o processo de inserção da escrita em sua vida, sendo ela uma escritora que veio de uma família formada por mulheres negras, com sua mãe lavadeira, que ganhava a única renda da família, desprovida de bens econômicos:

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. [...] Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas [...]. (Evaristo, 2007, p. 1)

Acredito que esse é um dos momentos mais bonitos da literatura brasileira, ao falar sobre o poder de corporificação do signo linguístico: quando Evaristo, lindamente, descreve a cena de sua mãe grafando um sol “de infinitas pernas”, movimento que não era apenas um ato desinteressado, mas a expressão de uma necessidade real, um chamado pelo tempo mais quente para que as roupas pudessem secar e serem devolvidas às patroas. Através dessa imagem, a escritora fala sobre algo que é essencial à experiência literária: o envolvimento comprometido do corpo inteiro mobilizado pela linguagem e pela literatura.

Como Evaristo expressa em seu texto, a linguagem poética não é um movimento puramente intelectual ou emocional, como se entende segundo uma tradição literária iluminista e romântica. É algo que se manifesta em todo o corpo, nas idas às pequenas vendas com listas cifradas que traziam um (in)justo cálculo dos preços dos produtos necessários; no

constrangimento expresso na leitura da lista dos itens restituídos, frente às patroas brancas que conferiam suas roupas igualmente brancas; nas nódoas de sangue nas roupas íntimas dessas mesmas mulheres; nas aulas particulares de reforço que lecionou às crianças da vizinhança; no desespero e amor de sua mãe ao segurar as suas mãos nos exercícios de copiar as letras, e no mesmo amor e desespero com que, nos momentos de maior precisão, quando o vazio se impunha em seus estômagos, sua mãe riscava o chão, arrodada pelas filhas.

Entendemos que ao refazer seu percurso e rever esses momentos da presença da palavra em sua vida, como um elemento crucial para a sua sobrevivência física, este é também um gesto pelo qual tenta encontrar uma resposta para a pergunta – semelhante àquela com que iniciamos este texto – com a qual a escritora vai finalizando: “O que levaria determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semialfabetizados, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita?” (Evaristo, 2007, p. 20). Pergunta a que ela mesma tenta responder partindo do lugar social de marginalidade ocupado por ela, de mulher negra e periférica, ao conceber e apresentar a leitura como um ato de apreensão do mundo, que lhe é negado, e a escrita como um ato de inserção neste mesmo mundo, a partir do discurso, ação insubordinada perante uma sociedade que a silencia, a anula e a violenta.

Trago essas duas autoras, mulheres, negras e insubordinadas pela carnalidade de sua vinculação com a palavra, e que se utilizaram da escrita como uma ferramenta, de transgressão, de revolta, contra um mundo que lhes asfixia. Mas ressalto que pensar essa dimensão material da palavra – como alimento, como instrumento, como arma – é um viés para se entender como essa escrita literária é produzida, mas não é suficiente para explicar o prazer e a afeição experimentados por essas duas mulheres no contato com essa linguagem, nem como esses sentimentos surgem de lugares tão áridos para essa prática. Nem é, ao fim e ao cabo, essa a finalidade da discussão, mas quem sabe contribuir para dessacralizar, tirar do pedestal elitista e elitizante o gosto pelas práticas de ler e escrever por escolha estética, por prazer, e não por dever ou obrigação.

Essas questões atravessaram os anos de vivência do Magistério Extrativista e sempre eram arrebatadoras, em vários momentos, seja por ocasião de leituras e planejamentos, seja no desenvolvimento de atividades de cunho mais criativo, quando alguém mostrava algo que havia escrito por conta própria, ao ter contato com as suas histórias pessoais e familiares, ou ao projetar o futuro sonhado pensando em sua trajetória escolar. E me perguntava, para além daquele imediato da situação escolar, o que fazia com que pessoas em situações tão avessas

conseguissem transcender de forma tão impactante os empecilhos que as cercavam e escolhessem escrever, com as suas próprias mãos, com a sua própria letra e a sua própria poesia, um destino diferente daquele previsto e antecipado por toda uma estrutura social em que foram/são estabelecidos os índices de ‘desenvolvimento humano’ na Amazônia.

#### 4 POR QUE “EU” ESCREVO?

Raquel Lopes (2009) questiona por que a região amazônica é sempre representada pela perspectiva de seus aspectos problemáticos/deficitários; por que as diversas instituições que atuam na região, como organizações não-governamentais, órgãos públicos, pesquisadores, organismos internacionais, sempre trazem pesquisas e índices estatísticos comprovando nosso estrutural subdesenvolvimento e nosso ‘atraso’ acompanhados pitorescamente de taxas de analfabetismo e miséria?

A quem interessa e a quem serve a constante emissão de discursos de carga negativa sobre a região? Por que os indicadores em que se baseiam esses discursos e lhes conferem validade partem sempre de perspectivas exteriores e corroboram para a construção de uma imagem social que reflete seus habitantes pelo esvaziamento reiterado de suas potencialidades? E o que é mais grave: o que tem acontecido para que esses amazônidas, por sua vez, incorporem tais discursos, os repercutam e se mostrem por vezes fragilizados nas tentativas de superação daquelas que são as suas dificuldades e não as carências supostas por outrem?

Parte dessa caracterização ‘deficitária’ dos povos amazônicos está diretamente relacionada ao estigma do iletrismo – estado ou condição daquele que não detém a cultura escrita – um dos critérios mais fortemente utilizados para julgar o nível de ‘desenvolvimento’ das sociedades (cf. Lahire, 2005; Lopes, 2009). A inserção da cultura escrita e de alfabetização na língua portuguesa, assim como na situação das outras línguas europeias nas Américas e na África, para as populações amazônicas serviu como um eficaz instrumento de colonização e se consolidou enquanto um símbolo de violência e opressão. Algo que pode ter seu início apontado, enquanto uma política estatal, nas medidas propostas pela Reforma de Marquês de Pombal, no, no século XVIII, em que o estadista português expulsou a Companhia de Jesus das colônias portuguesas com a finalidade de distribuição das terras para colonos e aproveitamento da mão de obra indígena, proibindo no Brasil as línguas nativas e o ensino do Tupi, em favor da instituição do Português como língua única.

Tal memória ainda reverbera no interior das relações estabelecidas no universo escolar, no processo de alfabetização e ensino da modalidade “cultura” da língua portuguesa no Brasil,

principalmente na realidade da região amazônica, em que, apesar dos quase duzentos anos de independência da “metrópole portuguesa”, ainda é difícil estabelecer limites para o término das políticas coloniais e as estratégias de assimilação propostas por ações estatais.

Para o contexto africano, Inocência Mata, pesquisadora são-tomense em estudos Pós-coloniais e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, especialmente no artigo “No fluxo da resistência: a literatura, (ainda) universo da reinvenção da diferença” (2009), tensiona as relações entre identidade nacional e a língua portuguesa, nos países que foram colônias de Portugal, entre os escritores Luandino Vieira, Uanhenga Xitu e Mia Couto.

A autora inicia seu artigo retomando a frase proferida por Mia Couto “A minha pátria é a minha língua portuguesa” – originalmente escrita pelo derradeiro heterônimo de Fernando Pessoa, Bernardo Soares, no Livro do desassossego – e comenta o entusiasmo que acompanhou esse enunciado, que omitia uma percepção mais aprofundada de seus possíveis significados dos elos políticos implícitos na ação do escritor africano, ao se apropriar da frase do poeta canônico português. Para Mata (2009), ao trazer o binômio “língua/pátria”, Mia Couto conduz ao binômio “cultura/expressão”, que cria uma correlação entre língua e cultura na qual se entende que uma determinada língua carrega os traços culturais da sociedade que a usa, produzindo e reproduzindo-os pela dinâmica da vida social de que a linguagem é parte constitutiva.

Porém, dentro do contexto dos países que atravessaram (ou atravessam ainda) um processo de colonização, tal dinâmica é afetada pela imposição hierárquica de um código linguístico exterior, neste caso o português europeu, e pela tentativa de anulação das línguas “nativas”, por meio diversas estratégias e medidas proibitivas. Os “nativos”, durante tal processo, passam a ocupar um espaço híbrido, paradoxal, um “entre-lugar”, de ser dito e dizer(-se) através da língua do outro. Para problematizar essa correlação e desnaturalizar a relação pátria-língua, Mata (2009) retoma vários teóricos, de diferentes países e contextos coloniais, que contribuíram para pensar a situação colonial e o período de “emancipação” das colônias por meio do fator linguístico-literário.

A partir da sua leitura de Albert Memmi (1957), intelectual para quem, a vivência do “bilinguismo cultural”, no caso africano, trazido pelo processo de colonização permite ao escritor a vivência de dois universos “psico-culturais” de onde emergem uma *outra língua*, que continua a ser objeto dos escritores e de onde partem para ver, sentir e agir no mundo. A autora reconhece a ambivalência da questão, mas alerta para o fato de que, no contexto cultural em que os limites entre subordinação e subordinados se dissolvem pelo gesto de *re-*

*territorialização* através do código linguístico, é preciso questionar a apreensão e o ensino fidedigno das “línguas oficiais” e questiona se isso é possível ou mesmo desejável.

Por sua vez, o escritor queniano Ngugi Wa Thiong’o considera que aprender as línguas europeias tal qual um “falante nativo” é “alienante e inútil, sendo o domínio linguístico perfeitamente defasado da realidade cultural, psicológica, social [...]”. (Thiong’o, 1986 apud Mata, 2009, p. 15); nessa acepção, a aprendizagem da língua do colonizador não seria senão mais um projeto de dominação.

Como não é possível voltar no tempo e simplesmente apagar essa aprendizagem, é preciso considerar dialeticamente que a apropriação do código linguístico estrangeiro pelos falantes “nativos” é uma reinvenção linguística, que cria todo um vocabulário que não existia no idioma “original” e recria a lógica de mundo que os circunda, tornando-se um meio através do qual esses sujeitos tecem suas próprias narrativas sobre as histórias de dominação e resistência política. Portanto, posicionar-se contra a hegemonia linguística por meio da própria língua, na realidade de silenciamento vivenciada pelas comunidades amazônicas, inventando usos novos e transgressores, é também tomar para si este código linguístico, utilizado como ferramenta de opressão, e expandir, esgarçar a sua finalidade de dizer, dizer-se e dizer o que se encontra à volta; “tomá-la”, como Luandino Vieira disse, como nosso “troféu de guerra”<sup>3</sup>.

Essas questões, que no campo teórico foram (e ainda são) durante décadas pontuadas pelos estudos culturais, decoloniais, pós-coloniais, se impõem em situações bastante triviais na sala de aula e, especificamente, quando se ensina Língua Portuguesa e suas literaturas. No percurso no Projeto Magistério Extrativista, foi (é) necessário, pensar criticamente essas questões e evidenciar as relações de poder subjacentes nos usos do código linguístico escrito, da gramática normativa da língua portuguesa e da sua produção literária, na experiência de ensino para uma turma de ribeirinhos do médio Xingu, uma área de fronteira multiétnica, em que os estudantes têm contato e frequentam Terras Indígenas de diferentes etnias, vivenciando

---

<sup>3</sup>No artigo, Inocência Mata traça a reflexão sobre a apropriação da língua portuguesa pelos países africanos de colonização portuguesa enquanto uma fase primária da libertação, como a autora expõe citando Amílcar Cabral. E como frase final daquele parágrafo, ela se pergunta: “Troféu de guerra?”. A indagação da autora, anterior à explanação sobre a frase de Luandino Vieira, pontua a sua desconfiança no pressuposto tom celebrativo que é atribuído à citação:

“[...] que Amílcar Cabral consideraria como sendo a “fase primária do movimento de libertação” (CABRAL, 1976: 227). “Troféu de guerra”?

A Luandino Vieira, escritor consagrado e grande pioneiro do *desconstrucionismo* lúdico da língua portuguesa em África [...], é atribuída a afirmação de que a língua portuguesa é um troféu de guerra. Embora eu não seja sensível a esta metáfora pela apologética bélica que sugere uma contenda de que resulta(ra)m vencedores e vencidos, ela, a afirmação, funciona no contexto de uma situação histórica em que um veículo de dominação, a língua, se transformou em veículo de libertação, o que pode parecer uma contradição entre funções e lugares.” (MATA, 2009, p.16)

situações de bilinguismo, onde todos ou quase todos têm a ascendência indígena próxima de sua geração, e para quem as relações de violências e privações, que vivenciaram pelo contato com essa “língua oficial” são vigentes.

Com isso, e atravessando tais contextos teóricos, pedagógicos, culturais e sociais, que se seguem aqui alguns dos textos que os estudantes escreveram respondendo à questão “Por que eu escrevo?”, na atividade ministrada em sala no dia 30 de outubro de 2019, no polo Gabiroto – Resex Rio Xingu (RRX), em que descreveram como ocorreram os primeiros contatos com a língua escrita, o seu processo de alfabetização e letramento e qual a importância da inserção dessa forma de linguagem em suas vidas.

Texto 1: Rayna Costa, moradora da comunidade Bela Vista, RRX.

Quando eu era criança, meu sonho era dominar a escrita e leitura, porque eu via meu pai lendo, escrevendo, e eu achava muito bonito uma pessoa que sabia ler e escrever. Um dia cheguei para ele e disse: Pai, me ensina a ler e escrever? Ele me respondeu: Eu não tenho tempo, minha filha, de ensinar você e seus irmãos. Eu respondi: Tá bom. [...] Passou alguns anos, o mesmo chegou e falou, “agora eu vou ensinar vocês”. Nós ficamos muito felizes. Ele pegou um caderno para cada um de nós e começou a escrever; depois que ele terminou de escrever, mandou nós cobrirmos as letras no caderno. E foi assim que eu comecei a escrever. Eu queria aprender a escrever e ler para não ficar dependendo dos outros para fazer algumas coisas que somente quem tem leitura pode resolver, eu queria ser independente dos outros. Também um dia, ter um futuro melhor e poder ajudar meus pais, já que eles sempre fizeram tudo por mim.

Texto 2: Erivan Santana de Sousa, morador da comunidade Baliza, RRX.

Eu escrevo porque é preciso para podermos nos comunicar com outras pessoas mais distantes, poder gravar algo importante em escrita e poder ajudar as pessoas que não conseguem escrever, [...] porque a escrita também é um modo de educar, faz parte da educação que é importante para nossas vidas e para o futuro do nosso país. [...] A escrita é um tipo de arte que as pessoas inventam para poder se comunicar com as pessoas que não conseguem desenhar e nem pintar, que também é um modo de comunicação.

Texto 3: Itamir Costa Bernaldino, morador da comunidade Volta da Pedra, localidade Cajazeiras, RRX.

Lembro-me que antes de eu escrever com mais facilidade as palavras, tive bastante dificuldade para desenhar as letras de forma legível. Para melhorar isso, os meus primeiros professores faziam meu nome para que eu pudesse copiá-lo num espaço abaixo no papel. Nas primeiras semanas, não consegui escrever as letras da forma que elas são, talvez isso acontecesse pelo simples fato de eu ser de uma família considerada de baixa renda e também semianalfabeta, pois quem conhecia algumas letras era minha mãe, porém não conseguia transmitir esse conhecimento a nós seus filhos. [...] Pensando nisso, ela nos matriculou em escolas na cidade, já que onde moramos até hoje é zona rural e isso implicava no nosso aprendizado escolar, porque a prefeitura do município não demandava professores para ministrarem aula. Já na cidade, pude aprender tanto a ler quanto a escrever. Melhorei ainda mais minha escrita e minha leitura no Magistério Extrativista da Terra do

Meio. [...] Agora posso dizer que a escrita e a leitura são elementos indissociáveis, ou seja, não podem se separar, Uso ambos para informar e me informar, para comunicar e para me expressar. A minha leitura melhorou a forma de eu escrever. Então, digo hoje, que é fundamental todos saberem ler e escrever, isso transformará o mundo para melhor. Por isso eu escrevo.

Texto 4: William Xipaya de Araújo Silva, morador da comunidade Morro Grande, RRX.

Eu escrevo para me expressar, para manifestar os sentimentos que eu sinto, para poder ter mais conhecimentos na leitura, para que eu possa desenvolver o meu vocabulário e para melhorar minha escrita de textos e redações e poemas e versos. Porém, eu escrevendo mais eu aprendo a não errar tanto na escrita, porque eu necessito muito da escrita, para que eu me torne alguém melhor na vida, através da escrita. Por isso que eu escrevo, para ter muito conhecimento sobre o nosso mundo, para ter uma visão de mundo.

Texto 5: Herick Barbosa Silva, morador da comunidade Volta da Pedra, RRX.

São muitas as dificuldades que enfrentamos diariamente, porém a arma para combater essas dificuldades é somente uma, “a educação”. Tendo um certo conhecimento de leitura e escrita, o ser humano pode conseguir realizar seus objetivos. [...] Durante o meu processo de aprendizagem da escrita, pelo que eu me lembre, comecei fazendo rabiscos que na minha mente eram desenhos que faziam todo sentido. Desenhos esses que podiam ser letras, números ou até mesmo figuras. Meus pais sempre incentivavam a minha aprendizagem, porém, às vezes eles falavam coisas que eu não achava certo, tipo: “Tem que estudar para ser alguém na vida e não ficar como eu”. Como assim? É justamente isso que eu quero ser, igual a eles, cheio de determinação, confiança, força e principalmente conhecimento. Eu me dedico sim, para aprimorar a minha escrita e a minha leitura, mas é para garantir e agregar mais valor aos conhecimentos de meus pais e do meu povo. Através de livros, com mitos da região, plantas medicinais e outros. [...] Enfim! Eu aprendi a escrever e a ler para ter uma arma mais forte na luta por direitos, podendo ajudar minha comunidade e outras pessoas no desenvolvimento.

Texto 6: Maria da Guia Santana Veloso, moradora da comunidade Bela Vista, RRX.

Bom, eu escrevo porque eu aprendi quando era criança na escola, pois vem dos meus pais me incentivar a estudar, pois a escrita e a leitura são um passo fundamental para minha vida. Parei de estudar com oito anos, e em 2015 eu consegui me matricular no Magistério para aprimorar o meu conhecimento. Pois, agora eu posso conseguir um trabalho digno graças ao Magistério, e também eu ter uma leitura e uma escrita para que eu possa conseguir ser incluída na sociedade, em um trabalho digno sem precisar dos outros, para me ajudar a ler e a escrever.

Então hoje a escrita e a leitura fazem da minha vida e do conhecimento que adquiri, faz com que também eu possa ter incentivo para não parar e também ensinar os meus filhos para que eles possam ler e escrever, que é uma importância para nós.

Texto 8: Cintia da Conceição dos Santos, moradora da Terra Indígena Apiterewa, etnia Paracanã.

A escrita é muito importante para todos, como uma ferramenta de trabalho, pois tudo que fazemos hoje em dia utilizamos a escrita. A escrita é algo que evolui com prática,

algo que se constrói e transforma vidas. As vezes a escrita, faz de uma criança sonhadora para ser um doutor. Aos três anos de idade, eu ia para escola, com a minha mãe, que era professora, e aos quatro anos comecei a frequentar a escola do Jardim 1, me lembro bem da escola no fundo do travessão da Catarina, que se chamava Santo Expedito, foi lá que aprendi as vogais, e foi com a minha mãe que eu aprendi o alfabeto.

Não gostava de estudar com outros professores, porque eles falavam que era burra, e a minha mãe não falava isso para mim, aliais eu nunca a ouvi dizer isso para ninguém da sua classe.

E hoje a leitura e a escrita estão sendo muito importantes para mim, porque se não tiver leitura e escrita, não podemos arrumar um emprego decente.

A leitura e a escrita que transforma vidas, não foi diferente com a menina sonhadora lá do Travessão da Catarina, que sonha ainda um dia formar-se em doutora, e ajudar a quem precisa, na longa estrada da vida.

Texto 9: Anastácio de Alencar Avelino Neto, morador da Comunidade Morro Grande, RRX.

Eu gosto muito de escrever, ela serve para me expressar através da escrita. Eu sou uma pessoa que sempre tive dificuldade para escrever. Quando eu entrei na escola pela primeira vez eu já escrevia o meu nome, isso ajudou muito no meu processo de aprendizado, porém no decorrer do tempo que eu passei na escola, foi fundamental para eu saber o valor da escrita. Eu penso nos meus pais que não tiveram essa oportunidade que nós estamos tendo hoje.

*(Na folha está desenhado um coração, onde dentro está escrito este trecho)* Eu preciso escrever para ter uma história no futuro, para eu dizer que gosto muito de escrever.

Os autores que aqui aparecem, como foi falado eram estudantes matriculados no Magistério da Terra do Meio, e desempenhavam diversas atividades econômicas familiares (pesca, caça, roças e plantios diversos, e extração de produtos da floresta), em 2019 tinham idades entre 17 e 30 anos, sendo o mais velho Erivan, com 30 anos, e a mais jovem, Cintia, de 17. Atualmente, alguns ingressaram no ensino superior e atuam como professores em suas comunidades ou outras áreas profissionais, outros mudaram-se para outras localidades, e alguns continuaram exercendo atividades rurais e de extrativismo na RRX. A autorização e consentimento dos autores e autoras para utilizar os textos no presente estudo ocorreu de acordo com conversas individuais nas quais foi citado o interesse de inserção dos textos na monografia que vinha desenvolvendo no curso de especialização *Educação por Inversão pedagógica* pela Faculdade de Etnodiversidade – UFPA no início de 2020. Acrescento ainda que não havia intenção prévia de produção de um estudo sobre as atividades ao ministrá-las, porém, essa vontade surgiu depois do retorno do último TE na Resex Rio Xingu, devido a sensibilidade, profundidade e as inquietações que causaram as devolutivas.

Os textos escolhidos para serem comentados, que se encontram neste artigo, foram selecionados entre os demais, pois agrupavam melhor questões sobre a inserção e função da escrita e leitura em suas vidas, questões que também aparecem nos textos dos demais alunos, mas de modo mais fragmentário. Os breves comentários que aparecem a seguir também não exaurem a profundidade e riqueza das questões trazidas pelos textos, mediante as suas relações com a linguagem e seu ensino.

Nos excertos apresentados se manifestam diferentes formas de apropriação da língua escrita, o que não impede que os estudantes expressem a consciência dos vários aspectos da funcionalidade e sentido que circundam a presença da linguagem gráfica e o seu lugar dentro das sociedades humanas, inclusive aquela ideia romantizada e, até certo ponto, ilusória, do domínio da escrita como motivo de ascensão social (mudança de vida).

Muitos deles se remetem ao potencial de comunicação da escrita e sua expressividade, ao dizerem que precisam da escrita para “se expressar” ou para “se comunicar”, “para informar e se informar”, ou como William Xipaya finaliza seu texto, “eu escrevo para ter muito conhecimento sobre o nosso mundo, para ter uma visão de mundo”. Estas colocações demonstram a consciência da diferença entre os usos da língua oral, que se manifesta através de uma lógica prioritariamente presencial, enquanto a escrita seria destinada a dar conta de distâncias físicas (espaciais e temporais), por ser uma vertente mais estável do sistema linguístico<sup>4</sup>; com isso, entendendo-a como um meio que comporta informação, conteúdos e um conjunto de conhecimentos que lhes são exclusivos.

O carácter virtual e mais estável da língua escrita faz com que esta seja usada como suporte documental e um meio de registro de estudos acumulados historicamente, conferindo-lhe seu carácter de oficialidade, de autoridade, de legitimidade e poder nas sociedades grafocêntricas (sociedades em que o código linguístico gráfico é o principal veículo de informações, conhecimentos e valores). A apropriação da língua escrita, portanto, é imprescindível para a conquista da autonomia e inserção na sociedade na qual habitamos, tendo em vista que nossas vidas são permeadas por essa modalidade linguística, cuja presença é contumaz e determinante em inúmeras situações. A consciência dessa quase onipresença da escrita é perceptível no discurso dos estudantes extrativistas quando dizem que necessitam dela na luta pela conquista de direitos, ou quando a referem como um meio de qualificação profissional, ou para ter um futuro melhor; tudo isso demonstra que a escrita não é somente um

---

<sup>4</sup> A escrita é menos suscetível a variações do que a oralidade, cujas transformações ocorrem de forma mais dinâmica.

bem particular, mas coletivo na medida em que se torna ferramenta para a melhoria da vida da comunidade.

Em vários textos, o domínio da modalidade escrita se encontra vinculada a expressões como conseguir “um trabalho digno”, “ser alguém na vida”, ou ter “um emprego decente”, valores que são transmitidos por entes familiares, pessoas próximas e como uma concepção que circula socialmente. No entanto, tal concepção é problematizada no texto de Herick Barbosa, ao questionar uma afirmação de seus pais, quando eles lhe disseram: “tem que estudar para ser alguém na vida e não ficar como eu”, ao que ele responde que seus pais são uma inspiração em sua vida e que ele não pretende se distanciar do que são, ao contrário, ao desenvolver a escrita e a leitura, estas práticas se somam aos conhecimentos que traz de sua família e comunidade, se convertendo em um instrumento de luta e conquista de direitos sociais.

Nos depoimentos, também se percebe a consciência política do lugar social ocupado por estas populações no planejamento de políticas públicas, como um coletivo a quem é imposto um processo de exclusão social por meio da negação à educação escolar. Como pontuado no texto de Itamir Bernaldino, ao relatar a dificuldade de acesso à educação pública, que se inicia pela condição de ele e seus irmãos terem que migrar para a cidade, porque na Resex não havia escolas; dificuldade que é acentuada pelo fato de virem de um meio familiar “semi-alfabetizado”. Como se sabe, todos esses fatores fazem do percurso escolar destes jovens um mar de incertezas e riscos, margeado pela impossibilidade de dar continuidade aos seus estudos na comunidade, expondo-se a inúmeras situações de vulnerabilidade nos centros urbanos para onde são obrigados a migrar para estudar, atravessando uma série de dificuldades socioeconômicas e de adaptação.

Gostaria de pontuar, nos textos de Rayna Costa, a sua admiração por seu pai ao dizer que achava “muito bonito uma pessoa que sabia ler e escrever”, advinda da apropriação de uma tecnologia que possibilitava o contato com outro universo, desconhecido para ela até então. A compreensão da escrita enquanto uma técnica, um procedimento artificial, também aparece no texto de Erivan Santana, quando este se remete à escrita como uma “arte, que as pessoas inventam”, aproximando-a ainda no mesmo trecho ao “desenho”, o que realça o carácter gráfico e visual da escritura.

Por último, queremos retomar o carácter afetivo do apreço pela escrita cultivado pela mãe da autora do texto que mobilizou esse exercício de auto-escrita, Conceição Evaristo, nos momentos em que estes estudantes contam sobre a importância de seus pais ou a influência de familiares para seu primeiro contato com língua escrita, ao mostrarem como usar o lápis e papel,

ensinar as primeiras letras, ou escrever seu nome; ainda que muitos desses parentes tivessem frequentado pouco a escola, eles sabiam a importância estratégica do conhecimento escolar e por isso se envolviam no compromisso de incentivar os filhos para ingressarem na escola e prosseguirem seus estudos, pagando inclusive um alto preço mediante o esforço coletivo de deslocar a família para a cidade para que os filhos pudessem frequentar escolas. Como se encontra nos textos de Itamir Bernaldino, Herick Barbosa, e de Maria da Guia, que diz que “estuda para poder ensinar os próprios filhos”, nos quais é evidente a preocupação de que o domínio da tecnologia da escrita não se perca, assim como a consciência de este ser um conhecimento que as gerações anteriores não tiveram meios de acessar, possibilitando a construção de outro(s) “futuro(s)”.

Esses movimentos pessoais e coletivos indicam a importância para essas famílias de que as próximas gerações sejam alfabetizadas e letradas, o que mostra o reconhecimento do valor e da importância da apropriação do código escrito como uma ferramenta de inclusão, de transformação e de redução de desigualdades sociais, e como um meio de reivindicação política do cumprimento de direitos civis. Nos textos trazidos, é explícita a consciência da língua escrita como uma linguagem de poder. Além disso, nossos autores expressam que a apropriação da escrita, mais do que uma necessidade, por ser um meio de inserção social, é um dos principais instrumentos para a construção de um discurso próprio, afirmando essa língua e essa literatura como pertencente a eles (a nós), como direito humano fundamental, reiterando a proposição apresentada no início deste artigo de que as perguntas sobre o sentido e a origem da prática de escrita, suas angústias, deleite ou fruições não são exclusivas ou surgem somente em grupos letrados ou no interior das “instituições de produção de conhecimento”, elas são anteriores, surgem como uma necessidade humana de pensar nossas formas de existir no mundo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como Mata pontua, “a literatura é lugar privilegiado para actualização das potencialidades expressivas da língua, pelo processo de representação do pensamento que evidencia [...]” (2009, p. 17). Com isso, a apreensão do código gráfico da língua portuguesa, o contato com textos literários e a possibilidade de exercer o seu potencial criativo sobre a língua escrita por comunidades ribeirinhas são uma forma de atualização das potencialidades expressivas da língua portuguesa.

Ao pensar sobre as condições de produção dos textos literários nos Tempos Comunidade, como o curto tempo que os assuntos foram trabalhados durante os Tempos

Escola, e que os estudantes tivessem conseguido realizá-los mediante as atividades diárias de trabalho de roça, pesca e extrativismos, somos levados a refletir sobre a literatura, a arte e a poesia como algo intrinsecamente humano, que pode realmente irromper de distintas circunstâncias e por múltiplos atores, cujos sentidos e surgimentos são ainda uma incógnita.

Com isso, é preciso que se abra um espaço maior de escuta e visibilidade para discursos e olhares que deem ênfase a outras perspectivas, que não somente pesquisas encomendadas por projetos empresariais, as narrativas dos sentidos, laudos antropológicos ou relatórios ambientais, tão presentes no contexto amazônico. Precisamos de olhares que venham do interior dessa região, das pessoas que a vivem; de discursos que sejam tecidos internamente e que possibilitem contar sobre si outras histórias, as suas histórias.

Os materiais produzidos, ressaltando o carácter documental das produções, trazem um registro histórico das comunidades da Resex Rio Xingu, contado pelos próprios agentes sociais que vivenciaram as situações de disputa política durante a criação da Resex; essas narrativas locais podem facilmente ser incorporadas e trabalhadas como conteúdo pedagógico nas escolas locais. No entanto, é preciso ressaltar que estes são textos que surgem principalmente como produção literária originária do Xingu e que trazem consigo os traços poéticos desse lugar, não tendo somente um carácter documental e realista, mas também criador, literário e poético.

Afirmo novamente que, na vida dessas pessoas, com as quais tive o privilégio de compartilhar breves momentos nesses últimos anos, é inegável o papel do domínio da língua escrita como um ato de insubordinação, como um passo consciente à sua autonomia, inserção social e exercício de sua criatividade. Portanto, essa reflexão tem como intenção dar vazão à multiplicidade de vozes que foram se constituindo a partir do contato com a literatura e a língua escrita, como um compromisso com o direito ao acesso à educação pública de ensino diferenciado adequado a região amazônica do Xingu.

Porém, esse traço íntimo de refletir e expressar nossa existência, que nos faz produtores de discursos e de cultura, não prescinde de investimentos públicos para ampliação ao acesso à informação, ao conhecimento, à arte; ao contrário, é preciso garantir a todos o acesso às instituições de produção desses mesmos elementos, especialmente a grupos sociais que se encontram privados desses serviços. É necessário um posicionamento de ampliação de ações educativas para a superação do analfabetismo que, como denuncia Lopes (2009) para muito além de ser “uma ‘vergonha’, um índice negativo de desenvolvimento, uma ‘mancha’, enfim, algo que, como uma doença, deve ser erradicado” (2009, p. 31), é uma consequência das escolhas políticas que fazemos como nação ao concentrarmos riqueza material e simbólica nas

mãos de pequenos grupos, em detrimento daqueles que efetivamente produzem essa riqueza. A educação escolar diferenciada e conectada às demandas sociais locais deve chegar às mais diversas comunidades como um instrumento de luta política para reduzir as enormes injustiças sociais que marcam o processo histórico de colonização da Amazônia.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Liliana Cabral. Narrativa e vida cotidiana. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 1º sem. 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas Brasileiras: Teorias, Práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

BRASIL – MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Plano de Manejo Participativo Reserva Extrativista Rio Xingu**. Altamira – PA, fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/PM-RESEX-Rio-Xingu-2012.pdf>>. Acesso em 24 de fev. de 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: 1960.

LAHIRE, Bernard. **L’ invention de l’ “illettrisme”**. Paris : La Découverte, 2005.

LOPES, Raquel. **O letramento selvagem**: um estudo sócio-antropológico da apropriação da escrita por trabalhadores rurais assentados em área de reforma agrária na região da Transamazônica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/Doutorado em Antropologia, Belém/PA, 2009.

MATA, Inocência. No fluxo da resistência: A literatura, (ainda) universo da reinvenção da diferença. **Gragoatá** – Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 27, p. 11-31, 2. sem. 2009.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no Brasil e na Amazônia: Bases Históricas. Revista **HISTEDBR Online**, Campinas, n. 52, p. 357-371.  
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640247/7806>>.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso Latino-americano. In: **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA, ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

**Guia Didático do Curso de Formação de Professores Extrativista da Terra do Meio – PA.** Belém: 2015. Mimeo.

Submissão em: 30/03/2025.

Aprovação em: 30/01/2026.