

A EVOCAÇÃO DO CONTEXTO REGIONAL AMAZÔNICO NAS PRÁTICAS ENUNCIATIVAS ESCOLARES

THE EVOCATION OF THE AMAZONIAN REGIONAL CONTEXT IN THE ENUNCIATIVE SCHOOL PRACTICES

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina
fátima-molina@uol.com.br
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

RESUMO: O objetivo deste estudo é apresentar o relato de uma experiência realizada a partir da produção de textos de alunos do ensino fundamental em diálogo com a obra *Menino do rio doce*, de Ziraldo. O percurso metodológico adotado foi por meio da produção de textos que explorassem a compreensão do tema apresentado pela obra. O referencial teórico utilizado foi constituído pela teoria lingüística da enunciação de Mikhail Bakhtin, em torno do dialogismo no aspecto da interação verbal. A partir das análises, foram desvelados significados produzidos em torno dos elementos identificadores da cultura amazônica, gerados na relação do homem com o rio neste contexto regional. Os alunos produziram textos inserindo-se na temática da obra, dialogando com o contexto sócio-cultural do qual fazem parte. Redimensionaram pela ficção suas relações simbólicas com a cultura e as resgataram por meio de suas histórias de vida.

Palavras-chave: Linguagem. Cultura. Educação.

ABSTRACT: The objective of this study is to present the story of an experience from the production of texts by elementary students in dialogue with the book *The river sweet child*, by Ziraldo. The methodological approach was adopted through the production of texts that explore the understanding of the topic presented by the book. The theoretical basis was constructed by the articulation of the linguistic theory of enunciation of Mikhail Bakhtin, through the concept of dialogism in the aspect of verbal interaction. Based of these analyzes, some meanings were revealed around the designations of the Amazonian culture, generated in the relation between men and the river in this regional context. The students produced texts through a process of inserting themselves through the work's theme, producing a dialogue with the social-cultural context to which they belong. Through fiction, they redefined their relations with the symbolic culture and rescued them through their own life report.

Keywords. Language. Culture. Education.

1. INTRODUÇÃO

O estudo apresentado neste relato é fruto de uma concepção de linguagem sustentada pelo pensamento bakhtiniano que a compreende como um fenômeno histórico, social e ideológico, por meio do qual os sentidos e as significações são construídos nas interações verbais. Sob essa perspectiva, a linguagem é concebida em sua dimensão enunciativa, histórica e social e o homem, como sujeito social, ativo e produtor de sentido. Tendo como base essa perspectiva, os alunos, participantes da pesquisa, são concebidos como sujeitos ativos, dotados de voz e autores de suas próprias histórias.

Os textos apresentados na análise foram produzidos por alunos que revelaram manter uma estreita relação com o rio, evidenciando um contexto caracterizado por elementos

peculiares de uma cultura gerada a partir dessa relação. Assim, há alunos que vêem o rio como via de transporte, elo entre o centro urbano e as diversas comunidades ribeirinhas da região, o que contribui para o estreitamento com a cultura gerada nesse meio. Há também, os que moram próximos às margens do rio, para os quais, dependendo do período do ano, o rio representa o lugar de diversão, ameaça, mistério, fonte de sustento e perigo. Todo esse processo de desvelamento revela o caráter simbólico presente na relação existente entre esses alunos e o rio Madeira, configurando-se em características culturais manifestadas por meio da linguagem.

Dentro dessa diversidade, o foco de interesse deste estudo está voltado à presença de elementos culturais representativos de um contexto ribeirinho. Logo, leva-se em consideração que existem várias comunidades ribeirinhas próximas ao espaço urbano, com isso as escolas recebem muitos alunos oriundos desse contexto, daí, a necessidade de saber como a cultura gerada numa comunidade ribeirinha se articula e se manifesta na escola urbana. Sua existência é reconhecida ou negada? Ela é pronunciada ou silenciada? O caminho escolhido para a obtenção de respostas para essas indagações foi através de práticas enunciativas, privilegiando a produção de texto como uma compreensão responsiva ativa dos alunos.

Na produção das narrativas há a possibilidade de resgatar as histórias vivenciadas no contato com o rio, favorecendo a criação de um universo repleto de seres e símbolos que ganham força e vida por meio do imaginário coletivo, configurando-se numa realidade que ainda pode ser mantida e transmitida entre as gerações.

Possibilitar o resgate da cultura local por meio de histórias vivenciadas é uma forma de suscitar a valorização do lugar onde se vive, bem como cultivar a cultura constituída na região, mais que reconhecer a existência, é fundamental cultivar o respeito às comunidades tradicionais como as ribeirinhas e indígenas, mostrando que a cultura gerada nesse entremeio não é inferior ou primitiva, mas diferente e pode perfeitamente coexistir com as demais culturas por meio da negociação e não do apagamento.

2. CULTURA E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES TECIDAS PELA LINGUAGEM

Um dos princípios da intrínseca relação entre cultura e educação evidencia-se, segundo Brandão (2002), em razão de que tudo o que se passa no âmbito da educação acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interação chamado cultura. O outro princípio, não menos importante dessa relação, é o fato de que mais do que seres morais ou racionais, os homens são seres aprendentes, estão num contínuo

processo de acabamento e reconstrução, características que também estão associadas à cultura, “como parte de uma luta continuada de indivíduos e grupos para definir e afirmar suas histórias e espaços de vida” (2002, p. 47). Daí a ênfase na linguagem e no meio sociocultural onde vivem os alunos, que nessa perspectiva, são considerados elementos fundamentais na sua constituição como sujeito cultural.

Esse aspecto de incompletude também é compartilhado por Bakhtin, evidenciando o fato de que linguagem e homem se mesclam num contínuo refazer. Essa postura se justifica na visível preocupação desse autor em incluir o sujeito, bem como recuperar as dimensões histórica, social e cultural da linguagem. É possível depreender, portanto, uma compreensão de linguagem cujos sentidos são construídos a partir das relações discursivas realizadas por sujeitos historicamente situados. Os reflexos dessa construção acompanham os sujeitos em todos os setores de sua vida, daí a importância de se considerar o “capital cultural” dos alunos, os recursos e a riqueza das suas histórias de vida.

Atribuir significados é uma característica inerente à condição humana, “o homem que produz a cultura – define-se mais por significá-la” (BRANDÃO, 2002, p. 39). Logo, os significados são resultados de um trabalho coletivo realizado por homens inseridos na história que qualificam e atribuem valores às diferentes manifestações culturais.

A escola é o ambiente privilegiado para a ocorrência e análise de tais práticas, pois conforme explica Giroux (1999), ela é uma das esferas públicas básicas onde a linguagem é capaz de construir a maneira como vários indivíduos e grupos codificam e lêem o mundo. Sob essa perspectiva, há o reconhecimento da escola como incorporação histórica de formas de cultura que são ideológicas, é ela que estabelece as condições sob as quais indivíduos e grupos determinam os termos pelos quais afirmam e participam da construção de sua própria subjetividade.

Mesmo assim, um caminho possível e eficiente para a identificação de significados positivos ou negativos atribuídos em relação às manifestações culturais dos alunos é através de práticas que possibilitem suas expressões. Nesse processo, a linguagem tem um papel ativo na construção da experiência e de significados. Como Peter McLaren afirma:

As vozes dos/das estudantes são codificadas em histórias e nas descrições vividas de suas vidas, que são retiradas de suas experiências diárias. Cada sociedade tem seu tesouro de histórias. No entanto, nem todas as histórias compartilham de um status similar e há histórias desvalorizadas dentro das margens da sociedade. As histórias que os/as estudantes trazem para a sala de aula, muitas vezes, refletem o espírito da comunidade, se não sua memória coletiva, e também os silêncios que demonstram seu inconsciente reprimido. (1998, p. 59).

É irrefutável, nesse processo, o poder gerador da linguagem de construir os significados que comunicamos, de interpretar, de nomear o mundo e refletir sobre seu próprio significado. Esses princípios reiteram a proposta de um sujeito ativo, capaz de utilizar a linguagem para a formação de sua consciência e de usá-la para interagir junto à sociedade através de sua atividade interacional.

Há um mundo muito vivo e atuante para além dos portões da escola e esse mundo é múltiplo, complexo e diverso. A escola é um espaço onde circulam diferentes culturas, nela estão presentes os diferentes tempos históricos, diferentes espaços regionais com suas diferentes representações e também diferentes gerações. Diante desse cenário, é inevitável a constatação de que qualquer atitude impulsionada por um desejo de homogeneidade vai se deparar com a diversidade de seus sujeitos ativos (TURA, 1999, p. 100). Ainda de acordo com a autora, para se lidar com o heterogêneo na escola, cabe primeiro reconhecê-lo como produto de uma construção histórica que consagra diferentes formas de convivência, interações sociais, valores, saberes e costumes.

Associando o diálogo ao contexto das negociações culturais, Brandão explica que “Viver uma cultura é conviver com e dentro do tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, o desenho do bordado e o tecelão” (2002, p. 24). Assim, a cultura constitui-se numa tessitura feita pelos homens entrelaçados num contínuo refazer. E nesse fazer humano, as culturas continuam sendo inúmeras entre os tempos da história e os espaços da geografia humana. Pelo viés da linguagem, esses princípios também podem ser encontrados nas concepções de Bakhtin que considera o uso eminentemente social e político da linguagem, ligado às formas como os indivíduos constroem relações com o mundo através de um contínuo diálogo.

3. A COMPREENSÃO RESPONSIVA DA OBRA MENINO DO RIO DOCE

A compreensão de um texto implica, de acordo com Bakhtin (2000), uma atitude responsiva ativa. “Toda compreensão é prenhe de resposta” (p. 290). Assim, o leitor ao receber e compreender a significação lingüística de um texto adota em relação a ele, uma postura responsiva que o leva a concordar ou discordar, total ou parcialmente, bem como, pode ainda adaptar ou completar sua significação. Nessa perspectiva, a significação não emana somente da obra, como também não está centralizada no leitor, mas ela é o efeito da interação entre ambos, se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Compreender, portanto, é participar de um diálogo com o texto, “o que foi ouvido (ou lido) e

compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (ou leitor). O que acabamos de expor vale também para o discurso lido ou escrito (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Assim, participar de um diálogo é dar continuidade à criação do interlocutor, multiplicando, com isso, a riqueza do já-dito e essa participação é tanto social quanto individual. Considerando o contexto sócio-cultural dos alunos participantes da pesquisa, houve através dos textos produzidos, uma resposta ao que foi lido, de identificação ou negação em relação à representação da cultura ribeirinha amazônica proposta pela obra.

A partir dos textos produzidos, o aluno assumiu o papel de sujeito social, ativo, pois no diálogo com a obra, ele não se apresentou como um mero repetidor de enunciados, limitando-se assim, apenas a reproduzir o texto lido. Sua atuação foi mais adiante, produziu um outro texto inserindo-se na temática da obra dialogando com seu contexto sócio-cultural, conforme ilustra a seguinte narrativa:

Esse livro conta a história de um menino que mora perto do rio. Eu conheço a história de um menino que também mora perto do rio, só que é do rio Madeira. Era uma vez um garoto chamado João. Ele era muito sonhador e trabalhador também. João era muito pobre, mas sonhava um dia ter um barco. Ele morava do outro lado do rio, bem na beira. Quando João chegava da escola, ficava sentado no seu banquinho olhando para o rio, agradecendo tudo o que Deus fez. João ficava pensando em seu banquinho, será que um dia esse rio vai secar? Será que tudo isso irá acabar? João sempre sonhou ter seu próprio barco. João dizia também que as pessoas tinham muito preconceito, só porque ele morava na beira do rio. Ele não gostava de ser chamado de beiradeiro. Mas o pensamento dele era outro. As pessoas não sabiam como era bom dormir e acordar olhando para o rio. Elas não sabiam o que era sentar no seu banquinho e ficar imaginando sonhos.

(TEXTO A)

No diálogo instaurado a partir da leitura da obra *Menino do rio doce*, foi evocado o contexto sócio-cultural do qual o leitor faz parte. É possível identificar na narrativa a presença marcante de elementos que fazem referências ao contexto regional local. Nesse espaço interacional entre livro e leitor, não prevaleceu apenas a voz do livro, como também não somente a voz do leitor, mas a partir de um contexto representado pela obra onde o personagem vive uma infância feliz, em perfeita harmonia com seu meio social, o leitor apresentou como compreensão responsiva uma narrativa que também representa um espaço ribeirinho onde o garoto João é feliz por viver em contato com a natureza, porém tem o lado real de ter que trabalhar e conviver com o preconceito e a idéia de ser estereotipado como beiradeiro.

Considerada a dimensão comunicativa, interativa, avaliativa, a palavra “beiradeiro” foi enunciada dentro de condições que a tornam um enunciado. Isso significa que esse enunciado implica muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente lingüísticos, mas solicita um olhar para outros elementos que o constituem. Assim, a forma como a narrativa foi construída, revela que “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2006, p. 125), logo não há enunciado isolado, todo enunciado é um elo de um encadeamento mais amplo e aberto. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida.

Complementando a estrutura narrativa, foi criado um personagem e a ele atribuído um nome bastante comum, indicando tratar-se de um garoto sonhador como tantos outros, talvez o que o diferencia seja o sonho de ter seu próprio barco. Dentro deste contexto regional, o barco representa um conectivo entre o homem e a vida amazônica. De acordo com Loureiro, “os barcos constituem um elemento de grande força na visualidade amazônica” (2001, p. 176). São verdadeiros centros de convivência cultural flutuante, servindo de espaço denso de trocas simbólicas durante as viagens diárias, elo com a capital do Estado.

O contexto regional também é evocado quando o autor, em mais de um momento da narrativa, faz menção ao banquinho, um elemento constitutivo desse cenário, uma peça presente na frente de quase todas as casas, fincado na beira do barranco, num ponto estratégico de observação do rio e de tudo que passa sobre suas águas.

Todos esses aspectos evidenciam a narrativa como uma prática enunciativa impregnada da visão de mundo, mostrando de forma concreta o universo de seu autor: o que pensa, como pensa, como expressa esse pensamento e que diálogos estabelece com o real. A interação do leitor com a obra desencadeou um diálogo, cujos enunciados foram construídos em torno de um sentido de identificação entre o contexto ficcional e o contexto real de onde o leitor fala. Nesse sentido, Bakhtin (2006) traz a lume o fato de que os elementos históricos, sociais e lingüísticos atuam de forma discursiva no cerne da personalidade do indivíduo e se manifestam de forma dialógica em seus discursos, conforme revela a seguinte narrativa:

Eu achei essa história parecida comigo. Eu não moro na beira do rio, mas meu avô mora e nas férias eu vou pra casa dele. Bem na frente da casa do meu avô tem um rio imenso, o rio Madeira. Gosto muito daquela praia que fica no meio do rio quando ele está seco, gosto também de passear de canoa. Lá perto do sítio têm muitos pescadores. O rio é muito importante na vida daquela gente em tudo, para tudo ele serve: para se beber, tomar banho, lavar roupa, lavar louça. É do rio que meu avô tira o peixe, ele é pescador e sua família vive da pesca do rio. Às vezes tem muito peixe quando o rio está cheio, em época de seca aparecem praias, a água é muito baixa e a pesca é pouca.

No conjunto de textos que compõe a amostra, é possível observar que mesmo aqueles que não moram próximos ao rio, afirmam desfrutar de uma vivência com esse contexto através da convivência com pessoas que viveram ou vivem próximas ao rio. Mesmo que esse contato não seja permanente, ele é suficiente para que sejam revelados conhecimentos que são típicos da região a respeito das fases do rio e da sua importância para todos à sua margem. A atuação da personagem envia ao leitor uma identificação, tornando-se motivo suficiente para ele solidarizar-se com aquele mundo imaginário. O diálogo entre a obra e o leitor é tecido pela sedução que reside na familiaridade com o personagem. Nesse relato, o autor do texto apresenta aspectos comuns ao mundo real e ficcional. Os objetos os seres que compõem o mundo ficcional da obra, também estão presentes no seu mundo, desencadeando uma ação prazerosa de identificação.

O aspecto social tem relevância nessa narrativa construída em torno da relação de sobrevivência que as famílias ribeirinhas mantêm com o rio. Ao fazer referência à profissão de pescador do avô, o autor atribui a essa atividade o meio de sustento de toda família. No entanto, segundo esse mesmo olhar, é também do rio que emana um outro tipo de alimento que dá prazer: a diversão. As “praias” que se formam no meio das águas no período da seca, bem como, os passeios de canoa, são motivos de diversão para os que desfrutam dessa convivência. Dentro deste contexto regional, são experiências que marcam as férias e a fase da infância dos que habitam nas proximidades do rio.

Os sentidos do cotidiano revelados no texto só foram possíveis porque o narrador fala de um lugar que possibilita experienciar tais vivências, seja de forma direta, através de sua própria vida, ou pelo contado indireto com esse mundo. Através do texto, é possível identificar um modo de vida condicionado ao ciclo da natureza. O período da cheia e da seca do rio regula em grande parte o cotidiano ribeirinho, tanto que o ritmo do seu trabalho de pesca é condicionado por esses ciclos.

O rio é ainda ambiente de encantamento de onde se originam os mitos e as lendas que enriquecem o imaginário simbólico e a diversidade cultural da região. Nesta perspectiva, o imaginário é concebido “como categoria de criação incessante e essencialmente (social-histórica e psíquica) de figuras, formas, imagens, a partir das quais é possível falar de alguma coisa” (FRAXE, 2004, 204). Entrelaçam-se na construção desse imaginário, múltiplos saberes que ultrapassam as possibilidades imediatas oferecidas pelo real. Por essa atitude imaginativa, o homem amazônico se comunica com a natureza de uma forma total, sem as

delimitações classificatórias, sentindo-a como um mundo integrado pelo sentimento. A presença de elementos constitutivos desse imaginário simbólico que envolve os mitos e as lendas da região é observável na seguinte narrativa:

Era uma vez um menino sabido, ele gostava muito de pescar. Um dia ele saiu para pescar, jogou sua linha muito longe e amarrou num pedaço de pau e foi armar sua malhadeira. Armou a malhadeira e foi olhar a linha que ele tinha jogado muito longe. Ai, escutou um bebê chorar. Ele puxou a linha que vinha pesada, quando ele tirou fora da água era um filhote de boto. A mãe do boto saiu furiosa quando ouviu seu filhote chorar. Ela encantou o menino e ele gritou muito. Sua mãe correu para casa, arrumou uma bolsa e foi para Humaitá chamar um rezador. O menino passou três dias encantado. O rezador chegou e fez uma oração até que saiu o encanto. Fato real

(TEXTO C)

O conhecimento racional não é a única forma de reger as relações do homem com seu mundo. Sua capacidade de conhecê-lo também se vale da imaginação, da sensibilidade e do impulso imaginário. Loureiro explica que na Amazônia as pessoas ainda convivem com seus mitos, personificam suas idéias e as coisas que admiram.

Nessa narrativa, o aluno faz referência a esse recurso através do encantamento e da figura do rezador¹, refletindo assim o conhecimento e as experiências adquiridas no contexto do qual ele faz parte. A palavra rezador e malhadeira não fazem parte de repertório de outras crianças pertencentes a mesma faixa de idade desse aluno, revelando que ele transportou, através da linguagem uma situação ligada às especificidades do contexto cultural com o qual ele mantém contato. É nesse sentido que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos. Nesse sentido, Bakhtin afirma: “A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma e dão o tom” (2000, p. 313).

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outros. Nessas relações, conforme explica Fiorin (2006), o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso e ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. No livro *Menino do rio doce*, a narrativa é composta por elementos constitutivos de um contexto ribeirinho como rio, canoa, remo, peixes, cobra etc. Como atitude responsiva, o aluno utilizou na construção do

¹ Praxe (2004), utiliza o termo para designar pessoas dotadas do poder de “benzer”, conhecem inúmeras rezas usadas para auxiliar no tratamento de doenças naturais e não naturais (sobrenaturais), ligadas à causas mágicas e entidades sobrenaturais, como: quebranto, ventre-caído, mal-olhado, panemeira.

seu enunciado, elementos que fazem parte do seu universo, ou de um universo do qual ele tem conhecimento, como linha, boto, rezador, malhadeira. Logo, no texto foram revelados sentidos construídos no seu cotidiano, saberes dimensionados em uma construção simbólica.

As narrativas mostram que esses mitos e lendas são apreendidos na convivência familiar ou por meio de contatos com as comunidades ribeirinhas e são transmitidos como um saber cultural importante à confirmação de fatos supostamente ocorridos, mas que permanecem vivos no imaginário dessas comunidades. São saberes adquiridos pela experiência e transmitidos à comunidade pelos contadores mais velhos que adquirem com essa prática o respeito dos moradores do local, como é possível observar no seguinte relato:

Os moradores do Lago do Cuniã² contam uma história muito assustadora. Lago do Cuniã significa índia bonita. No Cuniã tem muitas histórias que aconteceram com os pescadores e moradores. O meu avô, Cilo Pereira Neves, é o morador mais idoso do Cuniã. Ele conta histórias, como a do Boto Preto, da Matinta e outras histórias que não são inventadas por que todos os personagens ele já viu, por isso ele conta. Mas tem uma que chamou mais a atenção dos moradores do Cuniã, foi da índia que virou cobra. O meu avô conta que lá no Cuniã tinha uma aldeia de índios e o Cuniã seria uma reserva extrativista e os poderes, policiais foram no lago do Cuniã prender os índios e levaram para Porto Velho. Uma índia de cabelos grandes foi em rumo do rio e os seus cabelos enrolaram em um galho de uma árvore e ela começou a se transformar em uma enorme cobra. E nesse dia a mãe do meu avô estava no rio lavando roupa e viu a índia andando em direção ao rio. E vinte anos depois, os pescadores viram muitas e muitas vezes uma cobra. Ela está até hoje no lago do Cuniã e sempre os pescadores vêem ela. Eles não podem matar a cobra por que eles acreditam que o rio irá secar.

(TEXTO D)

No livro *Menino do rio doce*, Ziraldo faz menção à tradição oral falando sobre as histórias contadas para o menino sobre o rio. Dialogando com a obra, o aluno privilegia esse aspecto na construção de sua narrativa dando destaque à figura do contador de história, papel assumido por seu avô, o morador mais velho do Lago Cuniã, conhecedor de muitas histórias, detentor de muito conhecimento e experiências vividas no local, representando, portanto, aquele narrador que de acordo com Benjamim (1994, p. 2001) “retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Esse relato evidencia que as histórias que tiveram origem nas comunidades ribeirinhas são trazidas para o contexto das escolas urbanas por meio dos alunos que têm um contato direto com essas comunidades.

Nesse cenário do contexto regional, o rio atua como a matriz dos principais mitos narrados pelos alunos. O aluno evidencia em seu relato que a transmissão desses fatos está

² O Lago Cuniã é localizado no baixo Madeira, distante entre seis a oito horas de barco da capital e abriga uma comunidade com o mesmo nome.

intimamente ligada à performance narrativa de sua avó que introduziu em sua vida as lendas da cobra-grande e do boto:

Lá perto de casa tem um rio chamado rio Madeira. Lá não tem cobra muito grande, mas tem muitos botos. Ao ler esse livro eu lembrei das histórias que a minha avó me contava e das coisas que aprendi com ela. Ele me disse que quando apareciam aquelas bolhas de água no rio era a cobra que respirava e, quando não passava barco nenhum mas vinham aquelas ondas também era a cobra grande. Ela contou que um dia um homem foi pescar e ficou muito apavorado porque sentiu que o rio estava muito agitado. De repente, a cobra apareceu e engoliu o homem. Minha avó também contava muitas histórias sobre o boto. No nosso rio tem muitos botos. Ela dizia que eles encantavam as pessoas. Ela via muita coisa da beira do barranco. Achei o livro muito legal por que ele fala da história de um menino que mora em frente do rio, eu também sou feliz por que moro perto do rio. Foi muito legal ler uma história que conta um pouco da minha.

(TEXTO E)

O testemunho do leitor sobre o livro reflete um conjunto de elementos que dialogam entre si. São linhas entrelaçadas entre a leitura do livro e a vivência do leitor, tecidas através das histórias ouvidas estabelecendo assim, um diálogo entre o real e o imaginário formando um tecido único: o texto. É possível inferir do depoimento do leitor, a possibilidade de ter sido a leitura a responsável pela imersão de suas experiências, de forma que ele reorganizou suas lembranças, reconstruindo suas memórias através de um imaginário criado pelas histórias contadas pelos mais velhos.

As histórias contadas no seio familiar são as primeiras a instalarem-se na memória, no período da infância. Por esse caminho, recebe-se a visão do mundo sentido, antes de explicado, ou seja, do mundo ainda em estágio mágico. São histórias que representam saberes construídos no entorno de uma cultura que evidencia a familiaridade que o homem mantém com a natureza, mais especificamente, com o rio.

Por meio dos enunciados produzidos no espaço interacional instaurado entre os alunos e o livro *Menino do rio doce*, foram revelados sentidos culturalmente construídos, evidenciando que é “a situação mais imediata e o meio social mais amplo que determinam completamente a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Quando na obra Ziraldo faz menção ao fato de que o menino escutava as histórias do rio, a situação social mais imediata que constituísse uma compreensão responsiva dos alunos foi fazer referência aos mitos e as lendas que lhes foram contados no contato com o espaço ribeirinho ou mesmo no espaço urbano, mas que certamente chegam até a sala de aula e podem ser revelados por meio de práticas de linguagem.

4. CONCLUSÃO

O ambiente escolar é o lugar onde deveria haver, por excelência, a oportunidade de acolher e enriquecer manifestações da cultura regional seja através da linguagem oral, escrita ou de outras formas de expressão. Restaurar a dimensão enunciativa da linguagem na escola é uma possibilidade de recuperar a historicidade, promover a troca na interlocução e no intercâmbio de experiências.

Nos textos produzidos em diálogo com a obra *Menino do rio doce*, os alunos manifestaram diferentes posicionamentos, evidenciaram suas relações com o contexto sócio-cultural onde vivem, mostraram saberes, práticas e vivências que se configuram em sentidos culturalmente construídos no contexto da cultura regional. São experiências que vão desde aventuras desfrutadas devido a proximidade com o rio, até o incômodo sofrido com as cheias. Surge daí a compreensão de que as subjetividades dos alunos são desenvolvidas por uma gama de discursos e podem somente ser entendidas dentro de um processo de interação social que transfere a energia de uma situação de vida para a prática enunciativa.

Os textos expressam a visão de mundo que reflete uma existência situada em um entre-lugar: o urbano e o ribeirinho. Contudo essa existência não é isolada, muito menos desvinculada de outras culturas, mas de forma híbrida enriquece, renova-se e se transforma sem que para isso haja a perda de seus referenciais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Lingüística I: Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRAXE, Therezinha de Jesus. **Cultura cabocla-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

GONÇALVES, Maria A. Rezende. **Educação e Cultura: Pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartel, 1999.

LOUREIRO, João de Jesus P. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001.

McLAREN, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. In: **Educação e Cultura: pensando em Cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.