



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

LEITURA NA FRONTEIRA AMAZÔNICA: A EXPERIÊNCIA GENTE QUE LÊ NA ESCOLA BÁSICA, DE GOIANÉSIA DO PARÁ, PA

READING IN FRONTIER AMAZON: THE EXPERIENCE PEOPLE WHO READ IN ELEMENTARY SCHOOL, OF GOIANÉSIA DO PARÁ, PA

Tiese Rodrigues TEIXEIRA Jr¹

RESUMO

Este relato de experiência é o resultado de uma ação de incentivo à leitura realizada no Colégio Estadual Anunciada Chaves, em Goianésia do Pará, Sudeste do Pará. Gente que lê na escola básica foi desenvolvido no mês de abril de 2019, a ação se inseriu como parte dos diferentes projetos pedagógicos colocados em curso na escola. Esta experiência revelou o público leitor da escola e a natureza da literatura consumida por ele, bem como, a construção dos seus diversos percursos de vida, com os livros. A escolha da rede analítica busca relacionar a prática da leitura em solo amazônico com categorias das ciências humanas como fronteira em Martins (2009) e território e cidadania, em Santos (2002). Ao final do evento foi possível identificar que essas ações podem ser outras chaves de leitura da realidade educacional local, também, nas dimensões da classe, da raça e do gênero frente às práticas de leitura, esta que é um dos desafios constantes do fazer docente, na fronteira escolar amazônica.

Palavras-Chave: Leitura. Fronteira. Amazônia.

ABSTRACT

This experience report is the result from one action of encouraging reading fulfilled in Anunciada Chaves elementary school, in Goianesia do Pará, southeastern of Pará. People who read in elementary school it was development in april of 2019, the action inserted like part of diferents educacional projets performed at school. This experience showed reading audience and the kind of literature who likes, as well as, building your many differet life paths. The choice of analytical network try to relate the practice of reading in amazon rigion with categories of human sciences like frontier of Martins (2009), territory and cytizen of Santos (2002). At the end, it was possible identify who this actions can be other keys of reading from local reality educacional, too, in class demention, from race, from gender front reading pratices, that is one of constant challenges of pratical teaching in school frontier amazonian.

Keywords: Reading. Frontier. Amazon.

¹ Doutor em Ciência do Desenvolvimento Socioambiental. Insituição: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.
E-mail: tiesejr@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

Na educação básica amazônica a prática da leitura ainda está relacionada às aulas de Língua Portuguesa ou de literatura, a partir de um cânone literário indicado pela escola e orientado pelos professores e professoras desta área. Assim, os livros que serão lidos pelos estudantes, no geral, obedecem uma orientação externa da escola, já que fazem parte do conteúdo programático, indicado nos livros didáticos. Clássicos da Literatura Portuguesa como, Camões, e da Literatura brasileira, como Machado de Assis, estão entre estas obras.

Nesta educação, disciplinar, a leitura é vista como responsabilidade dos professores e professoras de Língua Portuguesa. Neste contexto, fica claro que a separação das áreas de conhecimento faz com que quem não é professor, ou, professora dessa área sinta-se distante do exercício da leitura. É comum nas reuniões de planejamento muitos professores dizerem que nada entendem de leitura e que nem gostam dessa área.

Essa separação, em que cada docente responde por sua área de atuação é negativa para o conjunto do processo educativo, já que a leitura é importante para todas as ditas áreas do conhecimento. No contexto em tela, sua prática ainda está vinculada a um exercício que acaba por limitar sua importância e significados, ao campo da língua materna, e à preparação para as avaliações do governo federal, e isso, se expressa nas constantes afirmações dentro e fora da escola, de que os estudantes não gostam de ler. Por que será que não gostam? O que sabemos das práticas de leitura que estão acontecendo nas escolas da educação básica pública na Amazônia? Quais livros são lidos? Quem são as leitoras e os leitores dessas escolas nas interfaces dos estudos de gênero, de classe e de raça?

Sem a pretensão de responder as questões acima, mas, sim, pensando o objeto leitura na interface das ciências humanas, é o que motivou a escrita deste relato, que traz uma experiência de prática de leitura na escola básica pública como foco de análise tentando propor um exercício teórico que dialogue com conceitos vindos da sociologia e da geografia, especialmente, fronteira, território e cidadania, num esforço para caracterizar essa prática educativa como um lugar de exercício da cidadania. O trabalho está dividido em: Introdução, em seguida, notas sobre a história da leitura, na terceira parte, o desenvolvimento e na quarta parte, as considerações finais.

2 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA

Em termos internacionais, os debates sobre a história da leitura e do livro tem nas reflexões de



Chartier (1997; 2011) contribuições significativas. Dos seus percursos investigativos emergem questões ligadas à história do livro, às práticas da leitura e os diferentes processos sócio históricos em que, os leitores e as leitoras vão se constituindo.

Na antiguidade, diz ele, em algumas populações a língua escrita e a falada eram a mesma e estavam presentes práticas de leitura silenciosa e em voz alta. A leitura silenciosa estava presente no mundo Grego, desde o século VI a.C. Naquele contexto, porém, havia a convenção cultural da leitura em voz alta, a associação texto, voz, leitura, declamação e escuta faziam parte da vida social.

Ao longo da idade média, a leitura passou por um processo em que se tornou visual e silenciosa. Esse processo começou nos mosteiros, entre os séculos VII e XI, e no século XII chegou à escola e universidades, e, dois séculos depois às aristocracias da época. Neste percurso, o tempo da leitura foi se acelerando, assim como, a complexidade dos textos e a importância dos escribas. A conquista da competência da leitura silenciosa, pelos olhos, foi um projeto do ocidente medieval que se estendeu aos tempos modernos.

Nesse período a leitura tornou-se um trabalho intelectual, apontando o que seria um modelo escolástico de leitura. Nos mosteiros, o livro conservava um bem que era da comunidade e seu uso era principalmente religioso. Com as escolas urbanas esse papel começou a mudar, por exemplo, a produção do livro que era nos mosteiros, passa para as mãos dos comerciantes, assim como, a forma e o conteúdo dos livros e os estilos de leitura.

O século XIII vivenciou outra mudança singular na leitura. Até aquele período, havia a leitura chamada de “intensiva”, em que o leitor tinha acesso a uma quantidade reduzida de textos que eram lidos, relidos, memorizados, conhecidos de cor de geração em geração, o principal era a Bíblia. Na segunda metade daquele século começou a ganhar espaço a leitura “extensiva” em que o leitor era aquele que consumia inúmeros livros, com rapidez, e começava a exercer uma atividade crítica.

Nos séculos XVI e XVII, os leitores letrados tornaram a leitura silenciosa uma prática comum. A leitura em voz alta, como uma importante forma de socialização, se apresentava em espaços públicos, familiares, cultos e o leitor era alguém que lia para os outros, ou um leitor que escutava. Naqueles tempos ler, ouvir, ver e escutar eram quase sinônimos.

Essas práticas de leitura tem um lugar delimitado: Inglaterra, Alemanha e França, ali a produção de livros, a transformação dos jornais e a redução de preços, assim como, o aparecimento das sociedades de leitura ao longo dos séculos XVIII e XIX, são descritas como um perigo, especialmente, para a ordem política. Os observadores da época ficaram impressionados com o “furor de ler”, que foi apontado como base na construção do pensamento crítico europeu.

No século XX, a história mostra que a prática da leitura passa por mais uma revolução, com a chegada do texto eletrônico, que traz um texto imaterial, sem um lugar próprio. Nas palavras de



Chartier:

A contiguidade imposta pelo objeto impresso opõe-se a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; a percepção imediata da totalidade da obra que se torna possível pelo objeto que a contem, sucede uma navegação de longa duração nos arquipélagos textuais com margens moveáveis. (CHARTIER, 2011, p. 38)

A chegada dessas mudanças ajuda na construção de novas formas de ler e de se relacionar com os escritos. As revoluções anteriores não mudaram as estruturas básicas do livro, já no mundo atual, a revolução afetou o suporte e as formas de transito dos escritos, algo visto, apenas, na mudança do livro em forma de rolo, para o livro em forma de cadernos reunidos, no começo da era cristã. (CHARTIER, 2011).

Em termos nacionais, o debate sobre a história da leitura e do livro está ligado ao processo de colonização e à catequese colocada em prática pelos jesuítas. Quem nos alimenta nesse percurso é Romanelli, (1980). O processo educacional daquele período, inicialmente, era composto pela leitura, a escrita e os ensinamentos religiosos, mais tarde, pelo canto, música instrumental e gramática. Quem tinha acesso à educação era a elite colonial, que se adaptou ao projeto político educacional dos jesuítas, que tinha em Comenius um importante expoente.

No século XVI, a Europa vivia as mudanças provocadas pela Reforma Protestante e os ecos daquele movimento chegaram à América Portuguesa e aos seus processos educativos. As preocupações com a educação caminhavam no sentido da formação do homem para atuar na realidade de então, e a leitura, era vista como um instrumento importante nas disputas de poder na sociedade da época. Assim, desenvolveu-se na Europa e no Brasil escolas de ler e de escrever, fixas e ambulantes, que representavam uma batalha de fundo religioso, no contexto da Reforma e da Contrarreforma. No Brasil, do século XVIII, mesmo sob a influência da pedagogia católica, a prática da leitura se espalhava para além do permitido pelos governantes e mostrou seu potencial nas Minas Gerais, onde aconteceu a Inconfidência Mineira, movimento que foi alimentado por ideais Franceses que chegaram a colônia através dos livros e se sistematizou por meio da prática da leitura. (ROMANELLI, 1980).

No século XIX, o Brasil tornou-se a sede da Coroa Portuguesa e no campo educacional foram criados cursos para atender às demandas da Família Real. A leitura e sua prática estavam condicionadas a instrumentalizar, aqueles que frequentavam a escola primária, para servir as necessidades da corte. Apenas a elite avançava nos estudos. Na virada do século XIX, para o século XX, a República propôs uma educação que tinha como base: A ampliação da rede pública de ensino e reformulação nos conteúdos, nos objetivos e nas técnicas educacionais. (ROMANELLI, 1980).

No tocante à leitura, neste período, ganhou ênfase a preocupação com o leitor e o tipo de leitura acessada por ele. A ausência de livros para as crianças brasileiras estava na base das reivindicações. Em 1921, Monteiro Lobato lançou o livro “Narizinho Arrebitado”, que foi adotado nas escolas



públicas de São Paulo, muitos apontam a obra desse autor como um marco no rompimento da dependência que havia do Brasil, com a literatura vinda da Europa destinada ao público infantil da época. Na década de 1930, o Brasil viveu uma disputa importante no campo educativo entre os liberais e os católicos, é desta época o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). (ROMANELLI, 1980).

Na segunda metade da década de 1940, a UNESCO propôs o lançamento de campanhas de alfabetização, em países onde as desigualdades sociais eram mais acentuadas. Na década seguinte os debates apontaram que a educação precisava refletir princípios culturais e sociais da época. Diversas manifestações sociais reclamavam melhorias na educação. Esses movimentos foram sufocados pelo golpe de 1964. A leitura naqueles tempos esteve relacionada fortemente a processos de alfabetização, e a um forte teor técnico. O governo militar passou a controlar o teor dos livros que circulavam no País. É desse período a criação da Fundação do Livro Escolar (1966) e a Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil (1968). (ROMANELLI, 1980).

Esta mobilização do estado estava associada à iniciativa privada. Grandes capitais foram investidos e o foco principal era a literatura infantil. Como resultado disso desenvolveu-se um comércio especializado, livrarias, nos grandes centros urbanos brasileiros. Esse trabalho com a produção de livros, consolidou um número expressivo escritores e de artistas gráficos. Nesse período o Brasil viveu a censura, a proibição e o controle da leitura, de forma intensa, uma vez que esta representava ameaça aos poderes vigentes, pois a leitura poderia revelar as desigualdades sociais e aumentar os descontentamentos. (ROMANELLI, 1980).

Nas décadas de 70, 80 e 90, do século XX, o mundo conheceu uma revolução no processo e na forma de armazenar as informações, o formato do livro e a forma de ler mudou e esse fenômeno chegou ao Brasil. As novas tecnologias relacionadas aos textos eletrônicos sinalizam com a possibilidade da universalização da leitura, indicando que esta mudança não elimina o livro físico. Estas reflexões, porém, não problematizam o fato de que o acesso à leitura, ainda é privilégio de uma parcela reduzida da população mundial, e que independente do suporte em que o texto esteja, parece que as desigualdades de acesso se mantem. (CHARTIER,2011).

2.1 A leitura no debate amazônico

Em termos regionais, os debates sobre a leitura na Amazônia estão focados em processos de letramento e alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental e tem o objetivo de preparar os estudantes para realizarem “provas”. As pesquisas tratam das teorias sobre as dificuldades de aquisição da leitura. Jesus (2016) destaca que:

90% das crianças brasileiras tem acesso à escola fundamental, porém boa parte delas



não consegue aprender a ler, ou leva muitos anos para alcançar um nível rudimentar de leitura e escrita. Isso é um caos que se revela como um indicador de que há algo de errado em tudo o que vem sendo proposto nesse sentido. Isso é evidenciado pelos resultados explícitos em provas de leitura e escrita, interpretação e produção textual que são realizadas pelos discentes, a exemplo da Provinha Brasil. (JESUS, 2016, p.21)

O enunciado acima, assim como outros textos visitados, que tratam do tema leitura na região amazônica, falam em leitura e escrita, juntas, e em espaço escolar. Uma prática, que segundo a pesquisa, se mostra fracassada e tem como finalidade as avaliações do governo federal. Ainda que uma porcentagem grande das crianças tenha acesso à escola básica, uma parcela expressiva não consegue aprender a ler.

Silva (2013) ao tratar da leitura na escola básica amazônica destaca a importância da literatura regional para alimentar o interesse dos estudantes na prática da leitura. Chama a atenção para o potencial na formação e no fortalecimento da cultura e da identidade regional do público leitor. No entanto, aponta a ausência de pesquisas sobre o tema, o pouco conhecimento sobre a diversidade ficcional das obras escritas na região, a fragilidade dos debates no contexto escolar e de formação dos professores da escola básica, afirma, que este quadro dificulta ainda mais a prática da leitura em âmbito regional.

Silva (2016), na dissertação de mestrado intitulada: Contos da Amazônia uma proposta de leitura e escritas literárias relaciona a prática da leitura ao ensino da literatura, e à Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, destaca a importância da leitura na formação de um sujeito crítico, e que nesse processo, a figura do professor é fundamental.

Na pesquisa em tela, a autora desenvolveu uma experiência com estudantes na leitura e na escrita de contos, a partir de textos de Inglês de Souza e Milton Hatoum. O resultado foi socializado com a comunidade escolar e mostrou o potencial, por vezes esquecido ou desconhecido, que este tipo de ação carrega.

Na breve revisão da literatura feita sobre o tema proposto, a leitura na região amazônica aparece relacionada ao espaço escolar, à preparação para avaliações do governo federal, à língua portuguesa e à literatura e os livros lidos são indicados pela escola. Este relato busca relacionar a prática da leitura em solo amazônico, com categorias das ciências humanas, a saber, fronteira, território e cidadania.

3 DESENVOLVIMENTO

Neste relato de experiência, assumimos a escola como uma fronteira, e por isso, nos filiamos ao conceito de fronteira defendido por Martins (2009), que é interpretada pelo viés da sociologia,



onde diferentes grupos humanos disputam um território de diferentes modos. Entre estas disputas estão as linhas que separam a cultura e a natureza, o homem do animal e quem é humano, e quem não é. No mundo atual, a fronteira é um dos raros lugares sociais em que estas disputas tem visibilidade e estão além dos debates teóricos. A fronteira é assim, um espaço do múltiplo, ainda muito negligenciado pelas ciências humanas.

O humano se constrói em dificuldades e conflitos. É na fronteira que vemos como uma sociedade se forma, se desorganiza e se reproduz, afinal, *na fronteira o homem não se encontra, se desencontra*. (MARTINS, 2009, p.10). A fronteira é mais que geografia, ela é cultura, é de visões de mundo, de etnias, da história e da historicidade do homem, e acima de tudo, fronteira do humano. É nela que encontramos as dificuldades para a realização de ações que possam superar as necessidades sociais e transformar as relações humanas. Dito de outra forma:

É nessa dimensão, propriamente sociológica e antropológica, que investigo o tema da fronteira e os desafios interpretativos que propõe em relação a sociedade em que vivemos e em relação a nossa própria condição humana. É na fronteira que encontramos o humano no seu limite histórico. É nela que nos defrontamos mais claramente com as dificuldades antropológicas do que o fazer história. (MARTINS, 2009, p.11)

Desta forma, entendemos que a região amazônica é por excelência um lugar de fronteira, de acordo com os argumentos do autor, e trazendo isso para o espaço escolar e os processos educativos desenvolvidos na região sudeste do Pará, encontramos aproximações, pois, a sala de aula pode ser interpretada como uma fronteira, uma vez que aspectos históricos, sociais, culturais, antropológicosse desenrolam ali num constante pulsar da descoberta do *outro*. Os encontros, e os desencontros, que acontecem nas fronteiras de uma sala de aula, podem ajudar na construção de identidades, na descoberta da história de vida dos que estão ali, ou, pelo menos na possibilidade de investigarmos estes sinais, para compreendemos melhor, os desafios docentes nos quais estamos imersos. A fronteira é um lugar de concepção de esperanças.

Consideramos que a prática de leitura está relacionada com o exercício da cidadania, e esta constitui, e é constituída em um território específico. Aqui, emprestamos estas categorias de Milton Santos (2002). Sobre a relação entre Território e cidadania ele diz:

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. O valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. (SANTOS, 2002, p144)

Nesta obra, o autor refere-se à escolas, hospitais e postos de saúde, como bens e serviços, consideramos pertinente trazer essa ideia para o debate, por consideramos o livro e a prática da leitura, também, como bens e serviços, que estão relacionados com o exercício da cidadania, e que, o acesso a estes é condicionado pelos arranjos do território. A ausência de bibliotecas públicas, de livros e de



práticas de leitura, certamente, colabora para as desigualdades sociais.

No vocabulário conceitual de Milton Santos, a escola faz parte da composição espacial daquilo que ele definiu como *fixos*, diz ele:

Os fixos são econômicos, sociais, culturais, religiosos etc. Eles são entre outros pontos de serviço, pontos produtivos, casas de negócios, hospitais, casas de saúde, ambulatórios, escolas, estádios, piscinas e outros lugares de lazer. (SANTOS, 2002, p.142)

Ainda que autor não cite bibliotecas, cita escolas, que em nosso entender, devem contar com biblioteca nas suas dependências e o desenvolvimento da prática da leitura, cita também, lugares de lazer, a leitura para muitos é sinônimo de lazer, o que pode fazer de uma biblioteca um desses espaços.

Ligados aos *fixos*, estão os *fluxos*, que o autor aponta como do campo político e está relacionado às instâncias da circulação, da distribuição e do consumo. Assim, a localização territorial de uma escola ou de uma biblioteca pública, por exemplo, pode facilitar ou dificultar o seu acesso por parte dos cidadãos. É preciso pensar, diz ele, em uma equidade social e territorial. No Brasil, ainda não existe *a preocupação em adotar um distributivismo geográfico que sirva de base à desejada justiça social*. (SANTOS, 2002, p.142). A narrativa a seguir, busca caminhar amparada nestas referências.

Esta experiência foi desenvolvida na região sudeste do Pará, espaço marcado historicamente por conflitos agrários e por abrigar grandes reservas minerais. No Sudeste do Pará, na década de 1930, o estado distribuiu um milhão de hectares de castanhais na forma de cessão de aforamento para aliados políticos, criou-se, então, o polígono dos castanhais, com 250 bosques nas mãos da oligarquia local. Com o Estatuto da Terra, de 1964, se estabeleceu um acordo entre o governo militar e a igreja Católica, isso resultou na distribuição de 4.100 lotes, nos anos de 1971 e 1981, numa faixa de 10km da transamazônica, onde foram instalados os chamados colonos. No final daquela década não havia mais “terras livres”, começaram as invasões e as ocupações das grandes propriedades, por trabalhadores rurais e sem-terra (EMMI,1999).

Em 1964, os militares mudaram a estrutura política brasileira, ao darem um golpe e assumirem o governo do país. As transformações impostas pelo governo militar logo chegaram à economia. Neste novo cenário político e econômico, a Amazônia precisava ser integrada ao restante do Brasil. Foram criados projetos econômicos que possibilitaram que o capital externo entrasse na região, assim como, o domínio político dos militares (COSTA, 2012; TRINDADE, 2014).

Em nome do “progresso” do país, os estados perderam autonomia política e econômica e a região foi aberta ao grande capital interno e externo, através de uma política de incentivos fiscais. Assim, em 1966, começou a ser elaborado a “Operação Amazônia”, que tinha como foco principal fazer um grande diagnóstico da região, revelando suas principais deficiências e suas potencialidades



econômicas. Após o estudo, o governo definiu como primeiras ações: Criar polos de desenvolvimento, incentivar a migração populacional e do capital privado, assim como, desenvolver infraestrutura e financiar pesquisas sobre os recursos naturais da região. O aparato administrativo foi grande. Instituições foram criadas, outras, tiveram suas naturezas redirecionadas. Tudo com o objetivo de levantar recursos econômicos, que no discurso, iriam beneficiar a Amazônia (FERDANDES, 2014).

Uma dessas medidas foi à substituição da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, SPVEA, criada em 1953, pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, SUDAM, em 1966, que tinha entre as suas funções a de avaliar os projetos e selecionar os que seriam implantados aqui na região. O Banco de Crédito da Borracha foi transformado em Banco da Amazônia (BASA). No início da década de 1970 foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Essas iniciativas faziam parte do fortalecimento da presença do estado na região. O governo, porém, falava em inserir, preencher, proteger, garantir, promover, desenvolver a Amazônia (PETIT, 2003).

Era importante ocupar a região preenchendo o grande *vazio demográfico* existente aqui, e por fim, garantir a soberania da nação, diziam os militares. Com uma política econômica marcada por obras faraônicas, o governo também buscava visibilidade no cenário internacional e, assim, atraia o capital externo com mais facilidade. Criando uma série de leis e decretos o governo foi superpondo o domínio federal sobre as esferas estaduais (PETIT, 2003).

Um dos expoentes desse modelo de desenvolvimento foi à criação da Amazônia Legal, em 1966, delimitação de ordem política e administrativa, não geográfica, que tinha a função de planejar o desenvolvimento regional com incentivos de créditos e fiscais, abrangendo o que hoje se conhece como os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. A maioria desses estados está localizada na região Norte do Brasil, exceto o Maranhão, no Nordeste e Mato Grosso, no Centro –Oeste. Um decreto de 1967 dividiu a região em Amazônia Ocidental, composta pelos estados do Amazonas, Acre, Roraima e Rondônia e Amazônia Oriental formada pelos estados do Pará, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins (FERNANDES, 2014).

Na campanha do governo militar, para atrair gente para o seu projeto de colonizar a região, diziam que as terras na Amazônia não tinham dono. Quando os colonos chegaram aqui, descobriram que os povos indígenas, por exemplo, os verdadeiros donos do lugar, estavam dispostos a lutar por suas terras, muitos nativos e colonos morreram em combate, e este foi apenas um dos desafios enfrentados pelos migrantes, pois, a natureza do lugar também precisava ser compreendida, vencida, já que podia ser hostil, violenta, mortal. Mas isso, não fora veiculado pela campanha do governo federal (PETIT, 2003).

O estado brasileiro colocou em curso a divulgação do seu projeto de colonização pública, num



desenho urbano que começava com as Agrovilas, que seriam comunidades com aproximadamente 50 famílias, um posto de saúde e uma escola. Para cada 20 agrovilas, haveria uma Agrópolis, um centro administrativo dos órgãos públicos com serviços urbanos, assistência social e uma cooperativa de trabalhadores, o ponto de integração das Agrovilas e Agrópolis seriam as Rurópolis, os centros mais desenvolvidos, eram comunidades padronizadas e ideais para o desenvolvimento da região, pelo menos no projeto (VICENTINI, 2004).

Na prática, as comunidades não receberam o apoio prometido e foram abandonadas pelo governo. Paralelo ao projeto público de colonização havia um projeto particular que se desenvolveu, para onde muito da força de trabalho do projeto oficial migrou. Muitos migrantes abandonaram as Agrovilas e foram morar nas cidades em busca de trabalho. As áreas de colonização mais distantes foram esvaziando com o tempo. O fluxo de migrantes que veio para região superou a capacidade do governo de assentá-los, estes foram se instalando como posseiros, nas proximidades dos projetos e este boom da colonização acabou por intensificar o problema da luta pela posse da terra em vários estados da região amazônica (VICENTINI, 2004).

No projeto de desenvolvimento pensado pelo estado brasileiro para a região, a Amazônia aparecia como um local em que estava estocado uma infinidade de recursos naturais, que permitiriam ao capital refazer seu ciclo de acumulação, o estado tomou a frente do projeto de desenvolvimento apresentado ao país, como a solução para os problemas econômicos e sociais da época (TRINDADE, 2014).

Esse ideal de progresso via um crescimento linear e sem fim, que buscava na incorporação de terras e de recursos naturais infindáveis o seu trunfo. Como pano de fundo, o ideal moderno dizia que para o projeto ter sucesso era preciso transformar a natureza *selvagem*, em natureza *dominada*, e fazê-la gerar lucros. Assim, a incorporação da Amazônia ao resto do Brasil, passaria antes de tudo, pela transformação do seu espaço natural, através do trabalho humano. Com essa visão, o espaço amazônico foi ocupado, sob a égide do estado.

Nesse processo de redistribuição territorial, proposto pelo governo, a agricultura colocada em prática, desde o início estava vinculada a um grupo, o das empresas capitalistas. Esse modelo ganhava destaque com a expansão do mercado da indústria de tratores, adubos químicos e sementes elementos-chave na agricultura moderna proposta pelo estado. A lógica de exploração era capitalista. As atividades de pecuária extensiva logo receberam ajuda de custo do governo, para facilitar seus empreendimentos. Esse projeto buscava substituir florestas por pastagens, e acabar com o “isolamento e o vazio humano”, da região como afirmava o discurso hegemônico do capital, para esta estratégia de desenvolvimento do estado na região, a terra só tinha valor se fosse transformada em pasto (TRINDADE, 2014).



O desconhecido meio natural amazônico impôs dificuldades a esses migrantes, e a visão de que a natureza era apenas uma reserva de bens naturais, levou-os a estabelecer uma relação de exploração, também agressiva ao meio natural. Porém, a exploração dos recursos naturais era feita para a subsistência familiar. Assim, os diferentes agentes sociais impuseram diferentes formas de se relacionar com a natureza regional. No caso do Sudeste do Pará, região em que grandes projetos foram implantados, a produção de energia elétrica, principalmente, com a finalidade de exploração mineral transformou Marabá e região num polo de referência na disputa entre diferentes segmentos sociais pela posse e uso da terra. Nesse espaço, a concentração fundiária, tem se mantido nas mãos do grande capital, em larga medida, resultado de um projeto de estado (OLIVEIRA, 2009).

Na região sudeste do estado do Pará, a elevadíssima concentração da propriedade da terra é uma marca histórica de forma que estrutura latifundiária impeliu milhares de famílias de imigrantes que chegavam à região a ocuparem, como posseiros, diversas áreas e as disputar com fazendeiros e empresas. Disputas que resultaram em grandes embates e massacres, dentre os quais se inscreve o “Massacre de Eldorado dos Carajás”, quando no dia 17 de abril de 1996, 19 trabalhadores sem-terra foram brutalmente assassinados, na Rodovia PA-150, local conhecido como “curva do S”, esse episódio compõe o quadro alarmante da violência agrária no Pará, consequência do processo histórico do desenvolvimento econômico da região Norte, no caso, fortemente atravessado por uma exploração mineral e agropecuária nas regiões sul e sudeste do estado. (BRELAZ, 2006).

O município de Goianésia do Pará está localizado na região sudeste do Pará, espaço amazônico que tem passado por profundas transformações, em especial no âmbito socioambiental. Neste contexto, a partir da década de 1980, a introdução dos projetos de mineração, colocados em curso pelo Programa Grande Carajás (PGC), alterou de forma significativa os modos de vida e a relação da sociedade com a natureza, por exemplo, através das atividades de carvoaria, que passaram a produzir carvão para abastecer as guseiras. (SILVA, 2017). Sobre essa questão Silva (2017) nos afirma:

Na cadeia produtiva do aço, que incluem e envolvem diretamente vários municípios paraenses, tem ocorrido uma intensa propagação da atividade carvoeira, implicando em impactos territoriais e sociais relacionados ao modo de vida, à desagregação de formas produtivas tradicionais, precarização e exploração do trabalho e também, forte pressão sobre a vegetação nativa. (SILVA, 2017, p. 25)

De acordo com Silva (2014), na primeira metade da década de 1970, chegaram os primeiros migrantes que deram origem ao povoado de Goianésia do Pará, no Sudeste do Pará. O modelo de apropriação da terra pelos primeiros moradores se dava sem o controle do estado, modelo este, padrão para a região amazônica. O conflito pela posse da terra se fazia presente e se expressava de forma clara em confrontos que, em muitos casos chegavam à morte. Com a abertura da PA 150, e depois da P 263 aumentou a imigração em busca de terra e trabalho.



Os relatos orais dão conta de que o local onde se estabeleceu o primeiro núcleo urbano da cidade foi doado, pelo dono da fazenda Baronesa, assim, o nome da cidade, Goianésia, foi influenciado pelo nome da cidade de origem do fazendeiro, que fez a doação da terra. O senhor Anésio Guerra, trouxe uma placa pronta de Goiás e batizou a Vila com o nome de Goianésia do Pará. Oficialmente o município foi criado em 13 de dezembro de 1991. Antes, a área estava ligada aos municípios de Rondon do Pará, Jacundá, Moju e Tucuruí. (SILVA, 2017)

O processo de criação foi marcado pela disputa política partidária. Os fazendeiros e comerciantes, na maioria eram contra, pois teriam que pagar mais impostos. A maioria da população, porém, era favorável à criação do Município. Em 1992 houve a primeira eleição para prefeito e vereadores, que tomaram posse em 1993. Goianésia do Pará está localizado na mesorregião sudeste do Pará e na microrregião de Paragominas. De acordo com Silva (2014), atualmente, os limites do município são:

Ao Norte, Ipixuna do Pará e Breu Branco; a leste, Dom Elizeu; ao sul, Rondon do Pará e Jacundá; a oeste, Novo Repartimento e Breu Branco. Tem uma área de 7.021 km². A população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi estimada em 36.500 mil habitantes no ano de 2013. O município tem uma economia baseada na agricultura e na pecuária. (SILVA, 2014, p. 32)

No aspecto econômico, a extração da madeira e a pecuária se faz presente de forma predominante, com gado de corte e produção leiteira, por exemplo, mas merece destaque, também, a produção do arroz, mandioca e feijão. Nos últimos anos a piscicultura, também, tem ganhado destaque na esfera econômica, sobretudo pela influência do Lago artificial da Hidrelétrica de Tucuruí. (SILVA, 2017).

Como um dos municípios que foi inundado pelo Lago de Tucuruí, Goianésia do Pará recebe uma compensação financeira por meio dos chamados royalties. Sobre a composição populacional do lugar Silva (2014) destaca que:

Segundo dados do Censo Demográfico do Pará (IDESP, 2013), da população residente em Goianésia do Pará, 48,15% eram naturais do Estado do Pará; do restante, 29,05% era de maranhenses; 2,99% de piauienses; 2,92% de mineiros; as porcentagens menores são de outras unidades da federação. Assim, a cultura local é como uma colcha de retalhos: sotaques diversos, linguagens variadas, valores múltiplos e uma culinária diversificada¹² são características que estão presentes no cotidiano da população. (SILVA, 2014, p.33.)

A diversidade na origem da sua população faz com que as alianças com vizinhos e amigos, ajudem na criação e recriação de elementos culturais que ajudam os moradores a vencerem os desafios de sobreviver em um “novo lugar”. Com relação às frentes de trabalho, nos dias de hoje, a agricultura e a pecuária absorvem a maior parte da mão de obra. No campo educacional o município oferta na rede pública o ensino básica, no meio urbano e rural.

No aspecto religioso merece destaque a Romaria da Libertação, evento singular, que acontece



no dia 17 setembro, feriado municipal, realizado pela Igreja Católica em alusão à data do assassinato das irmãs Elizabeth e Elineuza, duas crianças que foram mortas em uma chacina, na década de 1980.

3.1 Gente que lê na escola básica: experiências de leitura na Amazônia Paraense

A experiência foco deste relato chama-se gente que lê na escola básica, e aconteceu em abril de 2019, no colégio estadual de ensino médio, professora Anunciada Chaves, no município de Goianésia do Pará, sudeste do Pará, com estudantes e professores do ensino fundamental e do ensino médio. A ação consistiu em reunir alunos e alunas da escola para uma conversa sobre leituras e livros. Previamente, foi feito um convite nas turmas, para que os estudantes participassem, no dia da ação os estudantes foram reunidos e uma sala de aula, uma mesa foi composta com 10 participantes e eles e elas discutiram sobre suas experiências com leitura e livros. A mesa foi composta por oito mulheres e dois homens. Esta experiência foi lida para os estudantes, que concordaram com sua publicação.

A ação foi dividida em diversos momentos. Primeiro, uma rodada em que cada um falava um pouco de seu percurso com os livros, no segundo momento eles comentavam o livro que estavam lendo naquele momento, no terceiro momento foi feita uma abertura para as perguntas do público, e por fim, cada componente da mesa falava das vantagens trazidas pela leitura para suas vidas. O evento foi mediado por três professoras de língua portuguesa e um professor de História. Ao final do evento foram sorteados livros para o público presente e cada participante da mesa recebeu um livro de brinde.

Na mesa estavam estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, mulheres e homens, leitores iniciantes e leitores com amplo histórico de leituras, estudantes da cidade e do campo, mulheres casadas e com filhos, a maior parte da mesa era formada por mulheres negras, livros de edições antigas e novas, todos com muita história para contar.

Os participantes falaram dos mais variados livros e temas. De Rachel de Queiroz a John Green, os estudantes mostraram que há um público leitor na escola e que suas leituras pouco dialogam com os cânones indicados por seus professores. O estudante do primeiro ano, Murilo, por exemplo, contou que naquele momento estava lendo um livro de Freud, que tinha um profundo interesse por psicologia; Sheyla, da mesma turma, contou que começou a ler como um ato de rebeldia, pois certa vez, um professor lhe disse que ela não poderia ler livros com temáticas para adultos, naquele momento, ela nos contou que estava lendo poesia russa, fato que visivelmente surpreendeu os professores, pois, não faziam ideia, que a aluna tinha uma intimidade tão grande com a literatura.

A estudante Andressa contou que no seu percurso como leitora, os livros sempre agiram como impulsionadores de vida, quando se sentia triste, fugia para os livros, com o tempo percebeu que a leitura era algo que a tornava importante e funcionava como uma chave de acesso a pessoas, pois, tinha um conteúdo a mais sobre o qual falar, nas suas rodas de convivência, dentro e fora da família.



A proposta da ação, gente que lê na escola básica, desde a sua concepção era deslocar as posições, repensar as hierarquias educacionais e gerar desencontros. O protagonismo da ação era dos estudantes. Eles/Elas falariam das suas experiências, dos seus livros de preferência e acima de tudo, eram os donos da palavra. Ao término de cada fala havia uma explosão de aplausos, que energizava os presentes, em especial, os da mesa. Os estudantes puderam fazer relatos como o da estudante do terceiro ano, Glaube, que afirmou conhecer detalhes do Canadá, por causa dos livros da saga Crepúsculo. Ao final de cada relato, os estudantes lamentavam não haver uma biblioteca no município em que eles pudessem se alimentar como leitores. A plateia ficou atenta a cada comunicação.

A biblioteca pública funciona embaixo da arquibancada do estádio municipal, segundo os relatos. Uma semana após a ação gente que lê na escola básica acontecer, uma participante me abordou na saída da escola e agradeceu pelo convite para estar na mesa do evento, disse que no momento de sua fala, se sentiu especial com toda a atenção que recebeu do público e que naquele momento havia decidido fazer o curso de letras na universidade. Aquele relato me mostrou que a experiência dará frutos, para além do planejado.

A iniciativa gente que lê na escola básica promoveu um alargamento do olhar pedagógico sobre a escola em tela. Ao ouvir os estudantes, ouvimos histórias, memórias, identidades, resistências, laços afetivos.... imbricados em processos de leitura. Ao mostrarem seus livros de preferência, se emocionavam, faziam pausas, pareciam recuperar pedaços de suas vidas e atribuíam significados ao processo, revelando para os presentes que os livros e as leituras naquela mesa estavam cheias de histórias, geografias, sociologias...vidas, aqui interpretados como expressões da fronteira escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar a escola como uma fronteira é considerar os encontros e os desencontros que acontecem em seu interior, e as possibilidades de aprendizados oriundos disso. Os estudantes envolvidos nesta experiência podem ser chamados de gente *chegante*, (MARTINS, 2009), aquelas pessoas que chegam para se tornarem membros do grupo e compartilham de forma solidária os seus destinos, na escola que é lugar da cultura e da esperança. Neste caso, uma comunidade de leitores. O encontro no interior do espaço escolar, para partilhar livros e histórias de e com leitura, concretizou a criação de um território carregado de significados. Território de leitura, território de cidadania. (SANTOS, 2002).

Esta experiência com leitoras, leitores e livros se converteu num espaço de democracia da palavra. Entendemos que através da palavra mobilizamos as pessoas, validamos suas ações, damos voz e ouvidos às suas ideias, Ross (2016). Observando a composição da mesa do evento foi possível perceber, por exemplo, quais gêneros literários, autores, títulos interessavam aos estudantes do



colégio estadual Anunciada Chaves, mas também, estavam presentes elementos como raça, gênero e classe social claramente expressos nos falantes. Estes traços de lugar histórico e social, foi enriquecido pela força das leituras e dos livros, contudo, as vozes ali presentes estavam situadas em um contexto amazônico marcado pelo *outro*, que é diferente, pelo desigual, desconhecido, resistente que precisa de outras chaves de leitura das múltiplas fronteiras por onde circula, estando, ai, a escola pública do sudeste do Pará, que precisa de condições físicas e simbólicas, para o exercício de um ensino, que ensine a *transgredir*, que alimente sonhos e provoque deslocamentos. (HOOKS, 2019)

5 REFERÊNCIAS

- BRELAZ, Walmir Moura. **Os sobreviventes do massacre de Eldorado dos Carajás**. Belém: (s.n.), 2006.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1997.
- CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido Cultura escrita entre distinção e apropriação**. Campinas: Mercado das letras, 2011.
- EMMI, Marília Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. 2 ed. Belém: UFPA/NAEA, 1999.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST - Formação e Territorialização**. Editora Hucitec. São Paulo, 2014.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: WMF, 2019.
- MARTINS, Jose de Souza. **Fronteira**. São Paulo: Contexto, 2009.
- OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar. **Diversidade socioambiental e dinâmicas da relação sociedade-natureza na área de fronteira agrária do sudeste do Pará**. 2009. 280 f. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Rural) Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio, Porto Alegre, 2009.
- ROSS, Paulo Ricardo. **Contribuições ao conceito social da deficiência Humana**. In Deficiência visual e inclusão escolar: Desfazendo rótulo. Belo Horizonte: CRV, 2016.
- PETIT, Pere. **Chão de Promessas**. Belém: Paka-Tatu, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 1980.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp, 2002.
- SILVA, Thays Bianca Damasceno. **A importância da literatura amazônica para a formação do leitor na escola básica**. Belém: Ufpa, 2013.
- SILVA, Ilcilene. **Contos da Amazônia: uma proposta de leitura e escrita literárias**. Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso,



Campus Universitário de Sinop, 2016.

SILVA, Paulo Cesar Alves. **Africanidade e negritude no imaginário de professoras negras: um estudo em Goianésia do Pará.** Dissertação de Mestrado. Belém: UNAMA, 2014.

SILVA, Reinaldo Costa da. **Exploração do trabalho na produção de carvão vegetal no município de Goianésia do Pará/pa.** Dissertação de Mestrado. Marabá: UNIFESSPA / PDSTA, 2017.

TRINDADE, José Raimundo Barreto (org.). **Seis décadas de intervenção estatal na Amazônia.** Belém: Paka-Tatu, 2014.

VICENTINI, Yara. **Cidade e História na Amazônia.** Curitiba: EduUfpr, 2004.