

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MANAUS SOB A PERSPECTIVA DA ECOLINGUÍSTICA

Greicy de Jesus COELHO (UFAM)
Marta de Faria e Cunha MONTEIRO (UFAM)

Abstract: This article deals with the teaching learning of the Portuguese language in rural education in Manaus from the perspective of Ecolinguistics. The research was based on the qualitative paradigm of an ethnographic nature, using one case study. The contexts in which the research was carried out were two schools in the rural area of the city of Manaus, with four teachers of the Portuguese language of the curricular component of elementary school I and II as participants. The selected data generation instruments were questionnaires, interviews and observation in the classroom. The results showed that public policies do not effectively contemplate the teaching and learning of the Portuguese language in the reality of the field. The teaching practices were not in accordance with the rural reality due to the lack of adequate training for teachers, strategies and projects that respect local particularities, in addition to teaching material that only contemplates urban education, and does not recognize the rural reality.

Keywords: Portuguese language teaching-learning; Field education in Manaus; Ecolinguistics.

Resumo: Este artigo trata do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo em Manaus sob a perspectiva da ecolinguística. A pesquisa foi baseada no paradigma qualitativo de cunho etnográfico, utilizando o estudo de caso. Os contextos de realização da pesquisa foram duas escolas da zona rural do município de Manaus, tendo como participantes quatro professores do componente curricular de língua portuguesa do ensino fundamental I e II. Os instrumentos de geração de dados selecionados foram questionários, entrevistas e observação em sala de aula. Os resultados apontaram que as políticas públicas não contemplam efetivamente o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na realidade do campo. Evidenciaram-se dificuldades nas práticas docentes desse ensino que estejam de acordo com a realidade rural por falta de formação adequada dos professores, de estratégias e projetos que respeitem as particularidades locais, além do material didático que só contempla a educação urbana, e não reconhece a realidade rural.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua portuguesa; Educação do campo em Manaus; Ecolinguística.

1. Introdução

Não se pode negar que a educação rural no Brasil enfrentou e enfrenta muitas dificuldades em seu processo de construção. Por mais que se tenham tido muitos avanços no decorrer dos anos, os desafios continuam ainda muito grandes. Isso porque as escolas rurais foram construídas com muita luta e, muitas delas, não tiveram o apoio do estado. De acordo com Brasil (2002, p. 2), o descaso era explícito e “[...] a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891”.

Apenas no final do século XX, a expressão ‘do campo’ foi consolidada como “um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (BRASIL, 2010a, *on-line*), e toda essa mudança de conceito gerou a mudança de atitude necessária para impulsionar um ensino mais comprometido com a realidade rural.

De acordo com Caldart (2008, p. 40), a educação do campo “[...] tem como origem as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas [...] que mantenham as comunidades camponesas com suas experiências de educação, seu território, sua identidade”, ou seja, o conceito de educação do campo se relaciona à ideia de que é um ensino que respeita a particularidade da realidade do campo.

Os parâmetros educacionais, a teoria pedagógica, as diretrizes político-pedagógicas direcionadas à educação do campo devem ser norteadas pela singularização da identidade, da cultura e da linguagem do povo do campo, para que aconteça “[...] a transformação da tradicional escola rural em escola do campo, isso é, numa escola pensada, organizada e vivida pelos povos do campo”, no qual se “valoriza o trabalho, a identidade; a cultura dos povos do campo” pode ser uma realidade (SOUZA, 2011, p. 44).

Entretanto, há muito o que se fazer diante da grande diversidade das escolas do campo, inclusive em um mesmo campo geográfico, e esse é o caso da região amazônica, em Manaus, a base deste estudo, que carrega uma biodiversidade plural com uma geografia marcada por distâncias e contextos peculiares de ensino, e também é “[...] constituída por populações indígenas de diferentes etnias, pela cultura cabocla como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o

campo” (CAVALCANTE; WIEGEL, 2002 p. 2). Todos esses constituintes são desafios enormes para alcançar um ensino de qualidade na região amazônica em sua vasta diversidade geográfica.

Este trabalho teve como objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa direcionada à educação do campo nas escolas São José I e Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos da zona rural de Manaus, em sua realidade ecolinguística.

2. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação do Campo em Manaus

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa que valoriza a identidade, a cultura e a linguagem dos que vivem na zona rural estão alicerçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000b) que, ao tratar especificamente desta disciplina curricular advogam que:

O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais (BRASIL, 2000b, p. 18).

A investigação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo de Manaus tem evidenciado uma questão fundamental entre o anseio teórico regido na constituição federal brasileira (BRASIL, 1988) e a prática de ensino-aprendizagem formalizada e orientada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que orientam a promoção, as adaptações necessárias e as adequações às peculiaridades da vida rural.

Observa-se, nesse caso, que o processo histórico de marginalização dos sujeitos do campo, com estereótipos de caipiras e pobres coitados desprovidos de conhecimento, ainda se faz latente. Nessa visão, percebendo o campo, a zona rural, apenas como o “quintal da cidade”, seu desenvolvimento educacional foi retardado, como exposto por Leite (2002, p. 14) “A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional [...]”.

A visão estereotipada e preconceituosa de atraso dos que vivem no campo, colocando o sujeito como coitado, miserável, “jeca” e classificando sua região como o submundo da miséria brasileira (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 61), impediu que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito e em sua realidade (ARROYO, 2010). Quanto a isso, Martins (2004, p. 81) afirma que “O que se desdobrou desta matriz regionalista foi à proliferação de ‘obras’ que retratam

a imagem de penúria, produzindo uma cultura de comiseração”; essa visão discriminatória ainda precisa ser desconstruída.

Andrade (1995, p. 20) diz que “[...] a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido de territorialidade que, de forma subjetiva cria uma consciência de confraternização entre elas”. Desse modo, a educação do campo se constitui como território de saberes produzidos pelos sujeitos em suas vidas cotidianas e advindos da escola, na produção/socialização dos conhecimentos e na organização da prática pedagógica. Fortalecendo essa ideia, Antunes-Rocha (2012, p. 24-25) diz que

Os projetos pedagógicos elaborados na perspectiva da Educação do Campo [...] têm como princípio agregar necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos.

A educação do campo em Manaus exige uma reflexão em relação à formação de professores de língua portuguesa no que diz respeito às matrizes curriculares, pois os docentes atuantes nessa realidade devem estar alinhados ao cotidiano dos sujeitos do campo. Assim, os professores que compreendem e se apropriam de uma educação legitimada contextualmente, provocam uma transformação educacional de localidade, e então, contribuem para o aluno entender a importância de ser atuante no desenvolvimento da sociedade a que pertence.

3. Perspectiva da Ecolinguística no ensino-aprendizagem de LP em Manaus

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa que valoriza a composição linguística dos sujeitos do campo e que não concentra seu ensino apenas na mentalidade distorcida e centralizadora de que só se deve ensinar o “português correto”, é o que deveria ser a prática cotidiana nas diversas escolas do campo de Manaus.

Segundo Couto (1994, p.7), ouve-se muito que “português é difícil demais”, “português é a língua mais difícil do mundo” porque, aparentemente, a norma padrão é o que de maior valor se ensina na zona rural de Manaus. Quando o ensino da língua não permite uma reflexão e uma prática respeitando o contexto linguístico no qual o indivíduo está inserido, não se percebe, logo, não se respeita o fato de que “a língua de uma comunidade é a língua usada por esta comunidade [...]”, (COUTO, 1994, p. 9-10). Ainda conforme Couto:

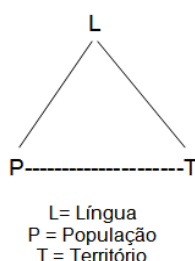
ECO-REBEL

Há um fosso entre aquilo que querem impor de cima para baixo como “português correto” e o que o povo efetivamente usa, tanto oral quanto graficamente, tanto no caso de pessoas cultas quanto no das analfabetas da cidade e no dos roceiros (ou camponeses, se preferirem). O próprio professor de português se sente perdido, pois se vê entre fogos cruzados. De um lado tem na cabeça tudo aquilo que estudou na faculdade e que se espera que transmita aos seus alunos. De outro, percebe que a realidade linguística concreta é bem diferente (COUTO, 1994, p. 8).

Assim sendo, crê-se ser fundamental haver um olhar linguístico-territorial, ecolinguístico, no ensino da língua, a fim de proporcionar uma educação que vá além de aspectos normativos e escolasticistas. Nesse sentido, entende-se que as línguas não têm vida independente de seus falantes, os quais nunca a adquirem fielmente, remodelando-se à medida que se comunicam uns com os outros. Seguindo esse viés Couto (2009) apresenta três ecossistemas significativos pertencentes a um ecossistema maior constituído por língua (L), população (P) e Território (T), pois, para se ensinar uma língua, é importante reconhecer seu ecossistema de que faz parte.

Continuando, Couto (2009, p. 21) afirma que “é necessário haver um povo para formar e usar a língua, esse povo vive e convive em um território e a necessidade de interação produz um falar específico dessa comunidade”. É preciso, portanto, destacar a língua nessa inter-relação, pois ela é formada pelos atos de comunicação comunicativa dos membros. O ecossistema linguístico se apresenta da seguinte maneira:

Figura 1 – Ligação interdependente



Ecologia Fundamental da Língua (EFL)
(Comunidade)

Fonte: Couto (2007, p. 90).

A estrutura apresentada na figura 1 demonstra o ensino da língua que não pode ser indiferente à construção da própria língua, em comunidade, e que ensinar a língua fechada em uma caixa de regras ditatoriais sem contextualização geográfica é transgredir todo o processo de desenvolvimento e reconhecimento da própria língua no ato de maior importância, que é o ato de ensinar, pois esse ensino está ligado à essência do indivíduo.

ECO-REBEL

A ecolinguística traz para o ensino uma abordagem ecológica à evolução da língua e conduz a um ensino que entende como a língua é mutável e se diferencia de um lugar para o outro de forma abrangente. Esse entendimento permite que se faça uma reflexão do triângulo interativo que Couto (2009) propõe – língua, população (P), território (T) –, já que se sabe que os diversos fatores ecológicos, por meio do contexto geográfico (ecossistema, meio ambiente), influenciam o movimento linguístico de uma comunidade.

4. Metodologia

As escolas e, especialmente, as salas de aula, são espaços privilegiados para a pesquisa qualitativa, pois, conforme Proetti (2005, p. 7) “[...] possibilita investigar os fatos e compreendê-los no contexto em que eles ocorreram ou ocorrem, pois o pesquisador vai a campo para levantamento e coleta de dados, analisa-os e pode entender a dinâmica dos fatos”; assim, a abordagem qualitativa supõe a compreensão da realidade humana de acordo com suas relações sociais.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) diz que “[...] segundo o paradigma interpretativista [...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”; por isso, este estudo com abordagem qualitativa foi direcionado pelo método do estudo de caso. Para Nisbett & Watt (1978, p. 5) o estudo de caso é “[...] uma investigação sistemática de uma instância específica”.

O II Fórum de Educação do Campo e duas escolas de Educação do Campo do município de Manaus foram o contexto da pesquisa em tela. No intuito de resguardar a identidade dos professores participantes desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes nomes fictícios: Clarice, Carlos, Manuela e Raquel. Celani (2005, p. 110) lembra que, a fim de proteger os participantes, é [...] indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa.

Ressaltamos que os participantes selecionados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), tendo sido a pesquisa aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e identificada pelo certificado de apresentação para apreciação ética – CAAE 09940419.0.0000.5020, como consta no parecer número 3.550.689.

A geração de dados desta pesquisa foi realizada por meio de questionários, de observação em sala de aula e entrevista semiestruturada. Todos os instrumentos foram devidamente autorizados pela SEMED de Manaus e pelos participantes. O questionário pode ser administrado

em interação social e a técnica da observação foi o *modus operandi* mais adequado. A análise de dados ocorreu por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Moraes (1999, p. 3) “[...] consiste em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”.

5. Discussão dos dados e resultados

Os questionamentos a seguir direcionaram o estudo a fim de que se investigue o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo em Manaus, sob a perspectiva da ecolinguística: *No processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas da zona rural de Manaus, respeita-se o aspecto linguístico territorial? Há formação de professores adequada ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto de Educação do Campo? As políticas públicas, o currículo, os projetos político-pedagógicos, o material didático direcionado à Educação do Campo de Manaus estão adequados ao contexto local?*

Para as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) (BRASIL, 2013a) “[...] é o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade” (BRASIL, 2013a, p. 17). Seguindo esse pensamento, é preciso considerar as relações que se estabelecem entre falante-ouvinte, contexto e sistema de comunicação, além do ensino-aprendizagem que atua nesse constituinte (MAKKAI, 2015, p. 71).

Observa-se que a SEMED de Manaus promove o ensino-aprendizagem de língua portuguesa mediado por sistemas linguísticos que não levam em consideração os elementos proxêmicos e ecolinguísticos, pois a prática do ensino-aprendizagem de língua portuguesa segue um padrão norteado pelos documentos nacionais embasados na realidade urbana, que não favorece a educação do campo em Manaus e não valoriza a realidade complexa e singular do contexto rural do município. A seguir, a apresentação dos dados gerados para esta pesquisa.

5.1. Observação em sala de aula – Escola Municipal São José I

A Escola Municipal São José I foi criada em 1983 está localizada no Tarumãzinho, na Comunidade Nossa Senhora do Livramento no Rio Negro, na Zona Rural Ribeirinha de Manaus. Para chegar à comunidade, saindo de Manaus, é necessário utilizar um barco.

ECO-REBEL

Fotografia 1 – Barco-escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

De forma geral, a escola conta com um espaço amplo e se encontra em boas condições para receber as crianças. Dispõe de seis salas de aula, cinco banheiros, cozinha, três depósitos, secretaria, sala de professores e sala de computação e atende cerca de 140 crianças, nos turnos matutino e vespertino, distribuídas nas turmas de educação infantil 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental I do 1º até o 5º ano; e Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. A escola atende crianças cujas famílias são de origem indígena e não indígena.

Fotografia 2 – Sala de aula da Escola Municipal São José I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nota-se na observação em sala de aula que a professora Manuela, nome fictício de uma das participantes da pesquisa, tem entre 35 e 40 anos. É licenciada em pedagogia e trabalha nessa escola no turno vespertino no ensino fundamental I. A professora faz parte da comunidade e estudou na referida escola. As atividades propostas para a aula observada contemplaram o conteúdo programático com um trabalho de leitura e escrita. O tema abordado atraiu a atenção das crianças, que se agitaram positivamente no momento de fazer os exercícios do livro didático. Muitas se empolgaram na questão específica sobre a forma correta de pronunciar as palavras e

ECO-REBEL

trouxeram outros exemplos como o uso adequado da palavra “iogurte/iorgute”, o que, na verdade, levantou uma leve discussão por alguns acharem que se pronuncia “iorgute” e a professora esclareceu as dúvidas dos alunos.

5.2. Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos

A Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos foi criada em 1979 e está localizada no KM 23 da BR 174, também conhecida como a estrada Manaus – Caracará – Zona Rural Rodoviária. Para se chegar à comunidade, saindo de Manaus, é necessário pegar o ônibus escolar em rotas determinados pela SEMED ou usar o transporte público ou mesmo o transporte particular.

De forma geral, a escola conta com um espaço amplo, pois é toda aberta. Inclusive, as salas de aulas têm ventilação natural, pois não são fechadas em paredes e se encontram em boas condições para receber as crianças e também dispõe de oito salas de aula, dez banheiros, cozinha, dois depósitos, secretaria, biblioteca, auditório, refeitório, sala para a direção e sala de professores. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com turmas de educação infantil 1º e 2º períodos; Ensino fundamental I do 1º até o 5º ano e ensino fundamental II do 6º ao 9º ano. A escola atende crianças cujas famílias são de origem indígena e não indígena e até oriundas de outros países.

Fotografia 3 – Sala de aula Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nota-se na observação em sala de aula o professor Carlos, que é licenciado em letras e pedagogia e concluiu o mestrado em ciência e meio ambiente pela Universidade Federal do Pará. O Professor trabalha nesta escola nos turnos matutino e vespertino com ensino fundamental I e II. As atividades propostas para a aula citada contemplaram o conteúdo programático do EF II com um trabalho de leitura e escrita, mas também proporcionou aos alunos a produção de um texto relacionado ao contexto rural, produzindo um poema sobre a infância, retratando a experiência dos alunos em pertencer a essa realidade.

ECO-REBEL

O tema abordado já havia atraído a atenção dos alunos, pelo seu caráter lúdico, e eles se engajaram na produção de seus poemas. De forma geral, o professor reforçou o aspecto ecolinguístico em sua atividade e possibilitou a valorização dos alunos no que diz respeito à sua origem e ao fato de pertencerem ao ambiente rural.

5.3. Questionários/Entrevistas

Quanto à formação e as práticas pedagógicas para a educação do campo, o quadro abaixo explicita as respostas dos professores entrevistados aos questionamentos.

Quadro 1 – Formação educacional para o contexto rural

Pergunta 1 – Você vivenciou formação específica para trabalhar na realidade da Educação do Campo em Manaus? A Secretaria proporcionou algum tipo de formação continuada para esse contexto?	
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>Não, não tive nenhuma formação. Formação para educação no campo específica não, o que eu tive foi um contato no PNAIC- Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa- quando eu fiz a formação que fala sobre educação do Campo, mas específica, mesmo, para a Educação do Campo, não.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>A SEMED promoveu algumas formações voltadas ao contexto da Educação do Campo, mas não era um curso, algo mais elaborado. Foram orientações para saber como é a realidade do campo, só.</i>

Fonte: Elaborado com base nas perguntas da entrevista (adaptado).

Para os docentes da educação do campo ter preparo científico, metodológico, pedagógico para atuar no ensino-aprendizagem dos alunos num contexto singular do campo isso é fundamental. A implementação de uma formação específica para esse contexto não só é necessária como deveria ser obrigatória. Isso possibilitaria o ensino da língua portuguesa engrandecendo o conhecimento dos envolvidos no processo.

As perguntas abaixo ressaltam o aspecto significativo do professor considerar em sua prática pedagógica um ensino-aprendizagem que valoriza a realidade linguística local.

Quadro 2 – Ensino-aprendizagem de língua portuguesa e ecolinguística

Perguntas	Respostas dos participantes			
	Carlos	Clarice	Manuela	Raquel
Pergunta 01 – Você acredita que um lugar (geografia) causa mudanças significativas na forma de se comunicar?	Sim	Sim	Sim	Sim
Pergunta 02 – Você faz uso do vocabulário linguístico da comunidade em suas aulas?	Não	Não	Sim	Não
Pergunta 03 – Como professor(a) há correções quanto à forma de aluno falar a língua portuguesa?	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado com base nos dados gerados por meio do Questionário.

ECO-REBEL

Ao adentrar e avançar em um espaço geográfico é inegável se perceber que as diferenças se acentuam linguisticamente, pois a língua não é homogênea. Nas respostas dos professores, há uma consciência significativa com relação à diversidade linguística existente no contexto rural; eles entendem que isso é resultado do meio ambiente em que vivem e das diferenças sociais existentes nesse meio. Tudo isso interfere e modela a fala e a escrita do aluno.

Somente Manuela fez uso do vocabulário local para propor atividades que valorizassem a realidade ecolinguística, enquanto os demais docentes consideram mais importante que o aluno desenvolva uma linguagem padrão, a fim de buscarem oportunidades na zona urbana. Por isso, valorizam o ensino da língua padrão, bem como corrigem a fala do aluno para adequá-la à norma padrão da escrita.

As questões a seguir demonstram a importância da ecolinguística por parte dos professores que atuam na zona rural de Manaus.

Quadro 3 – Concepções da Ecolinguística

Pergunta 2 – Você acredita que ensino de língua portuguesa baseado nas concepções da ecolinguística são importantes para se promover a ideia de pertencimento do aluno bem como o conduzir a um pensamento de contribuição no desenvolvimento de sua comunidade rural?	
Carlos (Zona Rural Rodoviária)	<i>A gente procura trabalhar a língua conforme o padrão mesmo, e conversamos com os alunos quando temos oportunidade, como eles são importantes porque eles ajudam a construir essa comunidade que eles fazem parte da zona rural do Estado do Amazonas[...]</i>
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>Eu acredito que tem que ensinar o aluno de forma a atender os parâmetros, os conteúdos, porque aqui na nossa região não há incentivo para as pessoas do Campo, não vejo isso, então eu vou incentivar o aluno a ficar no campo, por quê? Pra quê? Pra ele ser o quê? O que ele vai ser se ficar no campo?... Eu vou incentivar o aluno a ficar aqui?... No meu ponto de vista, eles têm que estudar... Educá-los mesmo pra zona urbana. Então ensino a língua para ele poder ir para a cidade e ter alguma chance.</i>
Manuela (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Eu acredito que é importante ensinar a Língua Portuguesa baseado nas concepções da ecolinguística, e tento, quando posso, contextualizar, porque não adianta passar um monte de conteúdo globalizado... coisa lá do Estado que não tem nada a ver com o nosso Estado, mas os alunos daqui não aceitam muito ser do campo... quando ele entra em contato com a escola com coisas diferentes da realidade dele, a questão da zona rural perde, e ele recebe muita influência e isso faz com que ele não queira voltar a trabalhar e viver na comunidade quando vai embora, isso já aconteceu muito.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Eu acho importante trabalhamos aqui e ensinar os alunos a saber falar, na verdade a gente precisa só orientar para que eles possam errar o menos possível porque a intenção é ajudar, porque muitos pretendem ir para a cidade conseguir algo, e aí para que possam se sair bem em qualquer lugar que eles chegarem, é preciso ensinar a forma correta do uso da língua[...]</i>

Fonte: Elaborado com base nas perguntas da entrevista (adaptado).

Os professores Carlos, Clarice e Raquel reconhecem que sua prática de ensino é mais voltada para colaborar com o desenvolvimento pessoal fora do contexto rural e justificam suas

ECO-REBEL

didáticas, pois acreditam que as melhorias significativas para seu educando só ocorrerão com oportunidades de trabalho na zona urbana. Manuela afirma que é importante valorizar e ensinar a língua portuguesa contextualizada. Para Manuela embora haja tentativas de se adequar o ensino da língua de forma que contribua substancialmente para que o aluno queira participar ativamente do desenvolvimento de sua comunidade, não é um processo bem sucedido, pois são necessárias ações condizentes com uma educação territorial que propicie uma autoestima local que seja efetiva no dia a dia dos professores para com seus alunos.

Seguem, então, as respostas a respeito dessas questões.

Quadro 4 – Ecolinguística territorial

Pergunta 3 – Há observância quanto ao uso da língua conforme a localidade?	
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>Na questão da linguagem o que a gente vê entre a escrita e a fala é que há uma distorção grande no falar e no escrever em termos de ortografia, é bastante complicado... Acredito que não tenha sido trabalhado bem a questão gramatical no início da vida escolar dos alunos né, questão de ortografia, da escrita, porque eles falam 'nós semo, nós olhemo... aí, se corrige, mas na hora de escrever eles vão escrever 'nós semo', parece que está internalizado ... ele verbaliza ali na escrita.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Eu lembro quando eu vim para cá no início tinha muitos alunos indígenas, então misturava índios e não índios e usavam palavras indígenas e a gente se esforçava pra entender, mas os próprios índios não queriam mais falar igual a própria língua porque eles tinham vergonha de ser indígenas, muitos ainda têm vergonha. Agora eles usam poucas palavras indígenas. Eles têm vergonha.</i>

Fonte: Elaborado com base nas perguntas da entrevista (adaptado).

Os professores entendem a relevância de se considerar os aspectos territoriais na fala, no entanto, reforçam a inadequação de uso da língua nessa constância de realização. Embora reconheçam que “[...] a língua surge na *práxis* diária de seus usuários para se entenderem no meio em que vivem a fim de falarem dele entre si” Couto (2007, p. 279), os docentes reforçam sempre a importância de se adequar o ensino da língua à norma padrão.

A seguir, o questionamento sobre os aspectos linguísticos do contexto rural:

Quadro 5 – Valorização da linguagem rural em sala de aula

Pergunta 4 – Na sua prática docente já desenvolveu trabalhos que valorizassem os aspectos ecolinguísticos da comunidade rural?	
Carlos (Zona Rural Rodoviária)	<i>A gente procura trabalhar mais a questão da valorização dele pra ajudar na comunidade, pra ele não se sentir diminuído perante a sociedade, mas faço isso somente nos bate-papo diário. Os alunos trazem consigo uma linguagem, conceitos, ensinamentos, palavras, mas não comecei a trabalhar essas questões não... Aqui já ouvimos falar na ecolinguística e outros aspectos que podem ajudar com a educação do campo, mas não me aprofundei saber sobre esses assuntos e não temos incentivo pra isso.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Aqui desenvolvo mais atividades que contemplem o conteúdo, mais voltado para o material didático e livro didático. Fazemos algumas atividades com todos os</i>

ECO-REBEL

	<i>professores nas datas comemorativas, como a páscoa, o dia do índio e daí aproveito pra trabalhar a literatura amazonense.</i>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas perguntas da entrevista (adaptado).

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa evidenciado nas respostas dos professores, segue focado no conteúdo programático e descontextualizado da realidade linguística rural. Percebeu-se que as metodologias usadas nas aulas não possibilitam um aprendizado que promova a valorização dos falares da região amazônica e que o interesse, a priori, é completar o plano de ensino (educação urbana) para ir ao encontro das metas da Secretaria de Educação.

Os questionamentos, a seguir, destacam os aspectos das políticas públicas, o currículo, os projetos político-pedagógicos, o material didático direcionado à educação do campo de Manaus e suas adequações ao contexto local.

Quadro 6 – Políticas públicas para a Educação do Campo

Pergunta 5 – As políticas públicas, o planejamento didático, o currículo e afins no ensino de Língua Portuguesa, orientado pela Secretaria, alcança o contexto da Educação do Campo?	
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>O Planejamento didático no ensino de Língua Portuguesa, orientado pela Secretaria não creio que alcança a educação do campo legitimamente, assim, não totalmente, se fosse voltado para o campo, para alunos do campo, não fugiria um pouco da realidade [...]</i>
Manuela (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Em relação ao livro didático não há nada que aproveito direcionada para nossa região (amazônica), eu pesquisei na internet quando preciso, quando faço alguma atividade sobre a nossa região. Para mim não adianta eu passar coisa lá do Estado que não tem nada a ver com o nosso, mas seguimos o plano orientado pela secretaria.</i>

Fonte: Elaborado com base nas perguntas da entrevista (adaptado).

Nas respostas dos professores, as políticas públicas, os currículos, as propostas pedagógicas, os livros didáticos e afins direcionados à educação do campo em Manaus não contemplam suas particularidades. Sendo assim, ações urgentes quanto à formação de professores para atuar na zona rural, materiais didáticos contextualizados e projetos políticos pedagógicos necessitam de uma atenção e uma ação efetiva nessa realidade. Assim, as implicações pedagógicas que reforçam um ensino distorcido e discriminatório quanto aos falares da região amazônica serão minimizadas.

Finalizamos a análise dos dados apresentados, ratificando que as informações e interpretações aqui expostas foram embasadas nos dados gerados e nas teorias que fundamentaram este trabalho à época da investigação. Ressaltamos, portanto, que esta pesquisa está sujeita a discussões e a outras interpretações.

Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa precisa ser valorizado no contexto da educação do campo em Manaus de forma a não se restringir a uma abordagem normativa e distante de seu contexto de uso.

Observou-se que a situação atual do ensino se caracteriza por uma tendência de se reduzir a diversidade linguística. Couto (2007, p. 393) considera que “[...] a situação atual se caracteriza pela secular tendência unificadora da maioria [...] a reduzir a diversidade e a favorecer atitudes adversas à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico”, ou seja, a ideia do “português correto” é ensinada equivocadamente como o todo, reforçando a distorção social e territorial da língua (COUTO, 1994).

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo de Manaus, de acordo com os dados apresentados, caminha numa superficialidade, na qual os resultados sistemáticos são os que importam, e, mesmo com o esforço da parte de muitos professores em fortalecer esse ensino no contexto rural, a maioria não acredita no sucesso do aluno, se esse permanecer na comunidade rural.

Assim sendo, é importante investigar e criar ações que sanem a crença em um ensino tendencioso e desacreditado quanto a qualquer avanço pessoal dos discentes que permanecem no contexto do campo. Portanto, a SEMED de Manaus deve efetivar formações específicas ao contexto da educação do campo, a fim de que os professores se sintam seguros, preparados e motivados a enfrentar os desafios existentes, além de serem instigados a perceber que sua atuação precisa ir além de documentos estáticos.

A SEMED de Manaus deve também identificar os projetos dos professores das escolas do campo e dar oportunidade de execução em seu cotidiano escolar. Além disso, deve ser ativa e contínua na melhoria da estrutura, bem como dos recursos didáticos pedagógicos direcionados à educação do campo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al. Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2. Ed., 2012.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ECO-REBEL

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 3. Ed., 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI (org.). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2000a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica, 2010a.

CALDART, R. *Por uma educação do Campo: sem-terra*. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. dos (org.). *Campo. Políticas públicas: educação*. Brasília: Inkra-MDA, p. 67-86, 2008.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In: MELLO, Alex Fiúza (org.). *O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI*. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem e Ensino*. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

COUTO, H. H. do. *O que é português brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 8. Ed., 1994.

COUTO, H. H. do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, H. H. do. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

ECO-REBEL

MAKKAI, A. *Por que ecolinguística*. Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem. (ECO-REBEL) v. 1, n. 1, 2015, p. 19-29.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NISBETT, J.; WATT, J. *Case Study*. Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

PROETTI, S. *Metodologia do trabalho científico: abordagens para a construção de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Edicon, 4. Ed., 2005.

SECRETARIA Municipal de Educação. *Diretrizes pedagógicas da Educação do Campo na rede pública de Ensino*. Manaus: SEMED, 2017a.

SECRETARIA Municipal de Educação. *Guia de orientações pedagógicas para escolas do campo*. Manaus: SEMED, 2018.

SECRETARIA de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação. *Plano Estadual de Educação do Amazonas*. Manaus: SEED/CEE, 2008.

SOUZA, M. A. de. A educação é do campo no estado do Paraná. In: SOUZA, M. A. de (org.). *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

Aceito em 22 de maio de 2023.

ECOLINGUÍSTICA: REVISTA BRASILEIRA DE
ECOLOGIA E LINGUAGEM (ECO-REBEL), V. 9, N. 2, 2023.