

LEMBRANÇAS AO NORTE: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA LEITURA EM MARABÁ, PA

MEMORIES TO THE NORTH: REPRESENTATIONS ABOUT OF READING IN MARABÁ, PA

RECUERDOS AL NORTE: REPRESENTACIONES SOBRE LECTURA EN MARABÁ, PA

Tiese Rodrigues Teixeira Junior¹

Resumo: Este artigo busca levantar elementos socioeducativos que ajudem a compreender as representações sobre leitura em Marabá, Pa. A partir de um *corpus* recortado das lembranças de docentes da graduação em Pedagogia, da Unifesspa. O objetivo é identificar espaços, objetos e subjetividades acerca da leitura. A pesquisa é qualitativa e a rede teórica e metodológica é formada por conceitos vindos da história cultural e da sociologia da leitura, dialogando com Chartier (1990), Lafarge; Segré (2010) e Halbwachs (2006). Entre os indícios encontrados destaca-se: O ambiente escolar e familiar como espaços de leitura; e a diversidade de objetos e formas de praticar o ato de ler.

Palavras-chave: Lembrança; Representação; Leitura; Marabá; Amazônia;

Abstract: This article tries to account for socio-educatives elements hat help to understand practices of reading in Marabá, Pa. From corpus selected from the graduate pedagogy students' statements. The objective here is to identify spaces, objects and subjectivities about reading. This is a qualitative research and its theoretical and methodological basis is formed by the culttal history and sociology of reading, in dialogue with Chartier (1990), Lafarge; Secré (2010) and Halbwachs (2006). The findings are: school and family lika spaces for reading; and the diversity of objects e ways to pratice the act to read.

Keywords: Memory; Representation; Reading; Marabá; Amazon;

Resumen: Este artículo busca levantar elementos socioeducativos que ayuden a comprender las representaciones sobre lectura en Marabá, Pa. A partir de un corpus recortado de los recuerdos de docentes de la graduación en pedagogía de la Unifesspa. El objetivo es identificar espacios, objetos y sujetividades acerca de la lectura. La pisquisa es qualitativa y la red teórica y metodológica es formada por conceptos venidos de la história cultural y de la sociologia de la lectura.dialogando com Chartier (1990), Lafarge;Segré (2010) y Halbwachs (2006). Entre los indícios encontrados se destacan: el ambiente escolar y familiar como espacio de lectura; y la diversidad de objetos y formas de parcticar el acto de leer.

Palavras claves: Recuerdo; Representación; Lectura; Marabá; Amazonía;

1 Docente na Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, Brasil. tiesejr@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-0121-8928>

INTRODUÇÃO

O amor, o hábito, ou o gosto pela leitura são descobertos à medida que se pratica, aquele que não é habituado a ler, não sente sua falta. Sendo verdade também, que o despertar lento e gradual do gosto em ler pode transformar a vida daquele que antes a ignorava. Esse encontro com os livros pode acontecer ao longo de uma trajetória escolar, da relação com um professor ou uma professora, pode ter função terapêutica ou significar a sobrevivência do sujeito que lê. Leitores diferentes podem se interessar pelo mesmo conteúdo de um livro, que por sua vez evoca usos sociais e culturais variados. O que diferencia esse objeto cultural e seus leitores são as características das diferentes obras lidas, o nível de legitimidade e a forma que os leitores se relacionam com o livro.

Um leitor pode mudar suas leituras de acordo com suas experiências; abandona um livro, retoma a leitura em outro; modifica o gosto por determinado conteúdo. Nos percursos da vida é possível tornar-se um grande leitor, ou perder a familiaridade com os livros, de acordo com encontros mais ou menos estimulantes. Pode-se descobrir o amor pela leitura ou redescobrir este ao longo da vida. Uma crise emocional, a constituição familiar, a entrada em uma profissão, a chegada da aposentadoria, períodos de afastamentos forçados etc podem compor o itinerário de um leitor. A prática da leitura tem vida própria, segue um caminho seu. Leituras se desdobram, mas podem não ser iguais; elas provocam influências e modificações sobre o leitor, podendo gerar mudanças de trajetórias a partir de encontros e de novos desejos, para além dos determinismos socioculturais. Sobre o leitor e o mundo, Manguel (2021) diz,

Todos lemos a nós e ao mundo a nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 2021, p.24).

É desse universo que este artigo trata. Seu objeto de análise é um *corpus* (MAINGUENEAU, 2010, p.40) retirado e transcrito das lembranças com leitura, de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Unifesspa, escritos durante a realização do curso de extensão: A leitura como prática interdisciplinar e lugar de escuta, que aconteceu no mês de abril de 2021, ofertado pela Faculdade de Ciências da Educação da referida instituição. O objetivo é identificar nas lembranças elementos constitutivos da história de vida dos agentes sociais com a leitura, as representações sociais formuladas, os espaços onde essas práticas aconteceram e as possibilidades de construção de gosto, hábito e prazer em ler, a partir da região amazônica.

Teoricamente, o trabalho faz uso das noções de representação (CHARTIER, 1990), sociologia da leitura (LAFARGE; SEGRÉ, 2010) e lembrança, que se inscreve no quadro conceitual memória (HALBWACHS, 2006). Na primeira parte, trazemos a introdução e a rede teórico-metodológica; em seguida, a contextualização do objeto, lembranças para que te quero, ou, o trabalho analítico; e, por fim, as considerações finais e as referências.

A REDE TEÓRICA E METODOLÓGICA

Este trabalho faz uso da noção de representação a partir de (CHARTIER, 1990), por considerar que esta ajuda na formulação

de reflexões acerca da construção de uma determinada realidade social. A história cultural defendida por este pensador busca compreender o mundo social a partir dos interesses de determinados grupos. A noção de representação está vinculada à ideia e exibição de um objeto que está ausente e é substituído por uma imagem constituída com base na memória. Assim, a representação constrói e mostra uma presença de algo ou alguém. No caso proposto, tratamos das lembranças acerca da prática da leitura, na Amazônia Paraense, entendendo que estas práticas sociais são *formas de sociabilidade* (CHARTIER, 1990, p. 19) e são descritas a partir de uma determinada compreensão de mundo.

A segunda categoria analítica que vamos utilizar é sociologia da leitura com base em (LAFARGE; SEGRÉ, 2010), e sua relação com a educação, defendendo que ler é um aprendizado escolar fundamental e aquele que consegue ler textos passou em um processo de aquisição da leitura. Historicamente, em termos ocidentais, estes processos de aprendizado ocorreram nos séculos XIX e XX, nas instituições escolares e suas modalidades evoluíram de acordo com as necessidades sociais. As reflexões teóricas que iniciam este trabalho foram realizadas na França e são trazidas aqui por haver uma aproximação significativa, entre os modelos de educação francesa e brasileira ao longo dos séculos em tela. (PERRENOUD, 2001). Acreditamos que as análises apontadas por estes estudos sociológicos podem encontrar eco na realidade da educação pública da Amazônia brasileira no tocante à leitura e suas práticas dos dias atuais.

No século XIX, as escolas que acolhiam os filhos da burguesia não ofereciam propriamente um aprendizado da leitura, as crianças já iam para a escola sabendo ler,

aprendiam, na maioria das vezes, com as mães. Neste período, a prática da leitura estava baseada em textos latinos e era feita por soletração: o processo começava com o reconhecimento da letra e terminava com a pronúncia da palavra. A partir de 1850, o latim foi substituído pelo Francês e o método passou para a decomposição das palavras em sílabas, com as crianças recitando em voz alta os fragmentos dos textos. Tratava-se de um processo de decifração e não de leitura. Naquele contexto, ler consistia em decorar os textos lidos pelo professor frase por frase. (LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

O conhecimento dos textos antecedia a leitura. Os livros foram por muito tempo os catecismos, decorados e recitados, mais tarde passaram para livros de instrução moral e religiosa e por fim, os manuais de leitura compostos por textos curtos. Até 1882, na França, as crianças iam à escola de forma irregular e nem todas usavam o mesmo livro, faziam uso do que tinham em casa. A aprendizagem da leitura era individual. Os alunos iam até o professor um de cada vez, e liam o livro que possuíam. Foi somente na primeira parte do século XX, que os estudantes aprenderam a ler em um livro idêntico. O processo de aquisição da leitura então partia da silabação para a leitura corrente que era feita primeiro em voz alta, e, depois, de forma silenciosa. Praticava-se atos de reconhecimento das palavras e não de entendimento do sentido do texto. (LAFARGE; SEGRÉ, 2010).

A partir de 1950, ler torna-se uma necessidade social e passa a significar o entendimento do texto escrito. As necessidades econômicas elevam as exigências de qualificação, assim como, a multiplicidade de escritos que passam a fazer parte da vida social. Os textos passam a ser diversos e complexos. Assim,

Torna-se indispensável ler rapidamente, captar prontamente o sentido da palavra, da frase, do parágrafo. “Ler é compreender” passará a ser o lema dos pedagogos. A instituição escolar terá o dever de fazer com que todas as crianças saibam ler. Como ela o conseguirá? Que obstáculos irá encontrar? A escola primária até 1960, não parece ser muito indagada sobre as condições de aquisição do domínio da leitura por parte das crianças. (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.75).

Na França da década de 1959, o ensino primário, obrigatório até os 14 anos, permitia que as crianças que o concluíssem entrassem na vida adulta ativa tendo a capacidade apenas de ler textos comuns do cotidiano. O chamado ensino de segundo grau, onde se dava prioridade à leitura de textos literários era reservado aos filhos da burguesia. Nos anos 60, a efetivação da reforma escolar estendeu a obrigatoriedade da idade escolar para 16 anos, levando um número expressivo de alunos para a sexta série e revelando de forma brutal, as desigualdades sociais. Os estudos sociológicos detectaram atrasos, abandonos, saídas do sistema escolar e apontaram os mecanismos de seleção dentro da instituição escolar revelando os impactos do meio social e cultural na vida educacional dos estudantes pobres.

Os processos de aquisição da língua formal, o domínio da leitura e as práticas pedagógicas tornaram-se objetos de amplas discussões durante a década de 1970. Debates em torno do chamado “código restrito” e “código elaborado”² tomam conta da cena sociológica e pedagógica de então.

2 O chamado “código restrito” era a linguagem utilizada pelas camadas populares; já o “código elaborado” era a linguagem utilizada pelas classes cultas. (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.75).

Neste período, na França, a aprendizagem da leitura foi repensada. Era preciso além de ensinar a ler, inserir o texto escrito o mais cedo possível na vida familiar da criança, afinal, a iniciação à leitura é um processo longo e exige um contato precoce da criança com o mundo da escrita. Foi no seio familiar, que ao longo do século XX se realizou a aprendizagem prévia da leitura, lá, também, pouco a pouco o livro foi colocado no cotidiano da criança. As histórias e os contos, narrados ou lidos, especialmente pelas famílias favorecidas são marcadores importantes desse processo de aprendizagem. As pesquisas apontam que os grandes leitores tiveram desde a infância uma familiarização com os textos escritos através da contação de histórias feitas por suas mães.

As ações da escola, da família e do conjunto da vida social tem a intenção de promover a construção da criança leitora e fazer da leitura uma prática cultural compartilhada socialmente. Apesar de todos os esforços a sociologia da leitura aponta que a aprendizagem e o exercício da leitura ainda são marcados por desigualdades. Sobre o lugar da leitura no espaço escolar, Lafarge e Segré (2010) afirmam,

A instituição escolar é o lugar onde a leitura é prescrita e necessária para todas as matérias ensinadas, e onde a leitura-lazer é de igual modo incentivada. Na escola, ler é considerado um dever e também reconhecido como uma distração útil. (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.83).

Os estudos apontam que um espaço adequado a promover o nascimento do amor pela leitura, pode ser a escola, nela professores propõem livros a serem lidos tornando-se as principais referências dos

estudantes na hora de escolher o que ler, mas é preciso ficar atento para as indicações não ganharem ares de obrigação e afastarem os possíveis leitores. Pesquisas de sociologia da educação com adultos leitores mostram que seu gosto por leitura raramente foi herdado da escola. Nesse processo ganha relevo a relação de confiança existente entre o professor e o aluno. Dito de outra forma,

De fato, a qualidade da relação instaurada entre o professor e os alunos é essencial: se é de confiança, se o professor consegue passar ao aluno seu gosto pela leitura, os oriundos de famílias modestas e desprovidos culturalmente pedem e seguem de bom grado seus conselhos. (LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.83).

Sociologicamente, pensar a construção do gosto pela leitura relaciona-se com o porvir da vida do aluno, pois, muitas vezes os adultos que tiveram dificuldades na vida escolar tornaram-se não-leitores ou fracos leitores e carregam uma imagem negativa sobre si, e que a leitura é algo que não é para eles. Esse processo é marcado pelo meio social e cultural dos estudantes que acabam desenvolvendo uma relação de orgulho ou de vergonha diante do ato de praticar a leitura. As reflexões trazidas aqui destacam ainda que os professores podem dar condições de inúmeros estudantes descobrirem o gosto pela leitura, mas é nos meios favorecidos economicamente e culturalmente que estão as maiores possibilidades de criação do hábito da leitura e da vontade de ler. O amor pela leitura nasce de uma impregnação e um estímulo cultural constante, isso, a população pobre raramente tem. Como estas marcas se expressam em solo amazônico, na região de Marabá, Pa?

A terceira categoria que fazemos uso é a noção de lembrança, que se inscreve no quadro conceitual memória, também, na perspectiva sociológica (HALBWACHS, 2006). Defende-se que relatos de experiência com leitura podem revelar um sentido de relação grupal do qual um agente social faz parte. A memória está ligada a diferentes contextos, espaços e tempos de referência. Ao rememorar, fazemos conexão com uma rede de solidariedades em que estamos envolvidos e esta é sincronizada com nossa existência social atual. Nossas lembranças emergem em forma de linguagem dessas combinações. Neste trabalho, optar por esta abordagem é considerar a importância que a sociologia do cotidiano tem para pensar as práticas e os percursos de formação de leitores no espaço amazônico.

Tratar dos estudos da memória em seu aspecto mais amplo, é lembrar que para reforçar, completar ou enfraquecer o que sabemos sobre um evento recorremos a testemunhos, ainda que muitas das suas circunstâncias permaneçam desconhecidas para nós. Neste quadro, o primeiro testemunho que recorremos será sempre o nosso. Dito de outra forma,

Quando diz: “não acredito no que vejo”, a pessoa sente que nela coexistem dois seres —um, o ser sensível, é uma espécie de testemunha que vem depor sobre o que viu, e o seu que realmente não viu, mas que talvez tenha visto outrora e talvez tenha formado uma opinião com base no testemunho de outros. (HALBWACHS, 2006, p.29).

Assim, o que vemos hoje inscreve-se num painel formado por nossas lembranças antigas, inversamente, essas lembranças se mesclam a um conjunto de nossas interpretações do presente, como se nos

encontrássemos com vários testemunhos. A exatidão e a confiança que temos em nossas lembranças ganha força ao ser apoiada na dos outros. Ao encontramos, por exemplo, um amigo do qual ficamos afastados por muito tempo, temos que fazer algum esforço para retornar o contato, porém, assim que evocamos juntos circunstâncias que lembramos, conseguimos pensar e nos recordar em comum. Nós olhamos com os nossos olhos e com os olhos do outro. Sobre nossas lembranças Halbwachs diz,

Nossas lembranças permanecem coletiva e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de ventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que os outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2006, p.30).

Recordar o passado tem a ver com fazer parte de um grupo duradouro com quem se possa criar um conjunto de lembranças e manter estas vivas. Assim, a duração de uma memória está diretamente ligada a duração de um grupo, por exemplo, uma turma de alunos podem lembrar detalhes da aula de um professor, e manter esta lembrança por muito tempo, isso pode não ocorrer com o professor da turma. Nesse quadro, o testemunho dos alunos pode lembrar ao professor algo que este não lembra, reconstruindo suas memórias apagadas. Nossa memória se mantém no grupo e o reconhecimento e a validade das nossas lembranças se dão a partir da memória deste. Assim,

Não basta reconstituir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (HALBWACHS, 2006, p.30).

Em nossa proposta de interpretação leitoras e leitores fazem parte de um grupo, que compartilham um ponto de vista – lembrança- individual, sobre uma memória coletiva que trata da relação com a leitura. Essa relação é composta por elementos físicos e emocionais, no primeiro caso os livros dentro ou fora da escola, no segundo, as mediações ou circunstâncias de aproximação ou distanciamento criadas na vida destes agentes sociais. O que buscamos nas lembranças em tela são processos de construção de subjetividades frente ao livro e à leitura: gosto, prazer, falta de gosto, aproximações, prazeres, distanciamentos e quem os promoveu; e também, os lugares de leitura, os objetos e os agentes sociais vinculados a ela. Sobre a origem do *corpus* utilizado, pontuamos que é oriundo de uma atividade escrita sobre experiência com leitura durante um curso de extensão, em que as participantes faziam parte de uma comunidade, um grupo.

SOBRE A REGIÃO DE MARABÁ, PA: UM POUCO DE HISTÓRIA

O município de Marabá está localizado na região 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). Ao tratar da relação do estado com o espaço amazônico Trindade (2014) destaca:

Tratar do espaço amazônico, enquanto fronteira estratégica do capitalismo brasileiro, remete à frenética ação do Estado brasileiro nos últimos cinquenta anos, uma autêntica intervenção geopolítica que acabou por constituir o atual mosaico de ocupação econômica e de disputas sociais e territoriais (TRINDADE, 2014,p.41.).

Michelotti (2009, p. 247) apresenta um recorte histórico de constituição do agrário regional organizado em três períodos: início do século XX até década de 1960; 1970 a 1989; e 1990 até hoje. O primeiro período, caracterizado pela existência de uma “frente de expansão da castanha e pecuária”; o segundo, pela existência de uma “frente de expansão agrícola – posseira”; o terceiro, pela luta dos “sem terra”.

A que se considerar, também, que as estratégias de ocupação recente da região Amazônica, no século XX, devem ser olhadas sob o aspecto da intervenção estatal, neste caso, em um primeiro período que se estende aproximadamente do ano de 1953,

com a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, SPVEA, que tinha como função elaborar planos quinquenais para a região, passando pela criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, SUDAM, em 1966, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA, 1970 e de grandes projetos como Grande Carajás, Construção de Hidrelétricas, Projeto Calha Norte, chegando a 1988, com o Programa Nossa Natureza, do Ministério do Interior, que pretendia rever a legislação ambiental e o zoneamento agroecológico da região (TRINDADE, 2014).

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).

Ao tratar das dinâmicas do agrário nacional, Costa (2012) pontua que:

No Brasil, não obstante a peculiaridade histórica que tem mantido intocada a propriedade latifundiária da terra, esse processo de disputa está em andamento, indefinido tanto na maioria das regiões mais industrializadas do país quanto, principalmente na Amazônia. O processo de privatização de suas terras (ao lado da auto-organização, da busca de espaços institucionais e políticos, e da mais recente busca insistente de conhecimento de todo tipo) constitui, assim, um momento

privilegiado nessa história de antagonismos (COSTA, 2012, p.180).

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 (TRINDADE, 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).

Por estes caminhos, o capitalismo se fortaleceu na região e uma de suas

consequências foi a de competir de forma desigual com o capital regional. O governo criou uma legislação complexa que impedia muitos empresários locais de obterem créditos e os incentivos fiscais, tão propagados pela SUDAM. O programa de desenvolvimento militar para a região trazia na bagagem doses maiores de capitalismo, os incentivos fiscais, a abertura de uma rede rodoviária, que incluía a Transamazônica e a Cuiabá-Santarém, e a vinda de homens e mulheres para colonizar a região. Cheios de sonhos. Em busca de uma vida melhor, nesse *chão de promessas* (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, atraía 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 (PATIT, 2003).

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).

Neste sentido, Castro e colaboradores (2008), assim pontua a ação do estado na região, no tocante ao acesso à terra:

O Estado por sua vez, longe de combater esses delitos, apoiava a grilagem de terras na Amazônia, tornando legal a aquisição de terras demarcadas ou compradas fraudulentamente, muitas delas já aquinhoadas com incentivos fiscais. O governo federal regularizou (...) as terras griladas e deu à justiça os instrumentos legais de que ela precisava para legalizá-las e, posteriormente, promover a expulsão dos antigos moradores (CASTRO, 2008, p.21).

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 infundáveis 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).

Houve um *bloqueio*, ao desenvolvimento de uma agricultura familiar, que ia de encontro a esses princípios. Mesmo assim, ela não deixou de se desenvolver e tornar-se um importante setor da produção agrícola regional. O intenso movimento migratório para a região é explicado em boa medida, pelos programas oficiais de colonização deslocando trabalhadores do campo e da cidade, especialmente do Nordeste e Centro-Sul, motivados pelo sonho de conseguir terra para plantar, mas também, encontrar trabalho nas obras de infraestrutura, atividades de exploração de madeira e minério (CASTRO et al; 2008).

O desconhecido meio natural amazônico impôs dificuldades a esses migrantes, e a visão de que a natureza era

apenas uma reserva de bens naturais, levo-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).

Em outro aspecto observa-se que, mesmo com os esforços do estado brasileiro, de colocar em prática a agricultura moderna na região amazônica, os avanços foram lentos. Na região sul e sudeste do Pará, por exemplo, a *Revolução Verde* não se desenvolveu como em outras partes do país. A utilização dos insumos e máquinas na produção não alcançou os objetivos esperados, mesmo nos grandes empreendimentos agropecuários. Isso, também, ocorreu com os ganhos na produção, que ficaram bem distantes das metas do governo. Com tudo é fato que a lógica industrial da agricultura moderna entrou, e definiu os padrões da produção agropecuária na região de Marabá, essa constatação pode ser observada a olho nu, em nossos dias, através da proliferação de adubos químicos, agrotóxicos, máquinas e áreas de cultivos de monoculturas, como por exemplo, as de eucalipto (OLIVEIRA, 2009).

Monteiro (2006) argumenta que a disputa pela terra estaria inserida no bojo de

visões de projetos distintos de desenvolvimento regional e que na fronteira amazônica são identificáveis resultados de tentativas estratégicas de modernização vinculadas ao um modelo de desenvolvimento que oferece aporte e impulsiona

A mineração industrial, as guseiras, as grandes metalúrgicas, as grandes indústrias químicas, a produção homogênea de gado e de grãos e as gigantescas estruturas industriais, cuja implementação pressupõe uma elevadíssima padronização das bases produtivas, podendo provocar alterações tão significativas na natureza originária que comprometem os fundamentos da sua reprodução, representando, portanto, grandes riscos ambientais. [...] Em oposição a esse modelo, encontram-se as pequenas e médias estruturas produtivas, que operam em pequena escala, entre as quais grande parte das unidades camponesas. Trata-se de um modelo baseado na diversificação da produção, cujos riscos ambientais são bem menores (MONTEIRO, 2006, p.7).

Por conseguinte, os processos de ocupação da Amazônia brasileira nas últimas décadas do século XX foram fortemente marcados pela intervenção do governo federal. Monteiro (2006) indica que “o Estado autoritário, a partir da convergência da geopolítica com a doutrina de segurança nacional, formulou uma doutrina de intervenção interna, que tomou formas específicas no caso da Amazônia” (MONTEIRO, 2006, p. 144). Para os governos militares era imperioso “ocupar a Amazônia” e para tanto foi criado um grande aparato institucional e diversas ações coordenadas pelo governo, uma destas ações envolveu a

criação, em 1974, do Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia).

Os planos federais previam a implantação de diversos “polos de desenvolvimento na Amazônia brasileira”, a organização destes de um destes polos teve repercussão direta nas mudanças na “região de Marabá”. Já que a partir dos anos 1980, diante das dificuldades para financiar a infraestrutura vinculadas a todos os polos do Polamazônia, criou, em 1980, um novo programa que passaria a concentrar a maioria dos recursos federais destinado à Amazônia, este programa foi Programa Grande Carajás e do (PGC) e tinha como elemento chave a exploração das minas de Carajás, na “região de Marabá” (MONTEIRO, 2006, p. 152).

O Programa Grande Carajás (PGC) teve grande repercussão na organização das dinâmicas regionais, ele trouxe

em seu bojo uma grande diversidade de interesses, entre eles os dos governos militares e de grupos transnacionais, aos quais se agregaram os da CVRD, que buscava consolidar na região um ambiente socioeconômico que resguardasse seus investimentos e maximizasse a utilização da infraestrutura por ela criada (MONTEIRO, 2006, p. 153).

Este quadro conduz a pertinente percepção de que

no sudeste do Estado do Pará a produção camponesa e a produção mineral têm sofrido pressões e influências recíprocas [...] ocorreu uma intersecção temporal e geográfica destas estruturas produtivas. A região abrigou frentes de expansão camponesa [...] bem como se instalaram

empreendimentos de mineração industrial vinculados à Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e que se destinavam à extração e beneficiamento primário de minerais. Estes empreendimentos têm influência nas trajetórias do espaço agrário da região. A região, em função da instalação de atividades de mineração industrial e da concentração de grande fluxo migratório, passou a assumir, simultaneamente, uma conotação de área de crescente exploração de minerais e de surgimento de projetos de assentamentos (MONTEIRO, 2006, p. 49)

Castro (2008) indica que no Sul do Pará, por exemplo, há uma rota de pecuarização em curso, desde 1975 conduzida pelas mãos do estado e do capital privado, e que esta tem definido o ordenamento territorial naquele espaço.

Por estas razões defende-se que o estado brasileiro age de forma física e simbólica historicamente na região, e afeta todos os segmentos humanos do contexto em tela, e que suas ações podem, por exemplo, direcionar as atividades econômicas colocadas em curso pelos agricultores familiares, argumento que encontra eco na forma como Trindade (2014) desenha as ações deste para a Amazônia:

Na Amazônia, a intervenção estatal estabelece os elos mais importantes para dinamização das condições de reprodução ampliada do capital, isso procedendo ao mecanismo gestão, via políticas públicas, dos principais componentes necessários à acumulação: a força de trabalho, a terra e a infraestrutura enquanto parcela central dos meios de produção (TRINDADE, 2014, p.154).

Na Amazônia da região de Marabá a intervenção do estado parece operar no mundo da agricultura familiar como um elemento externo importante, que pode influenciar nas realidades sociais e econômicas, através de políticas públicas de acesso à terra e de crédito bancário, no entanto, essa concessão cobra um preço: o de estabelecer a natureza dessa produção.

Na região de Marabá, 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).

LEMBRANÇAS PARA QUE TE QUERO, OU, O TRABALHO ANALÍTICO

O *corpus* que passamos a analisar foi retirado dos escritos feitos por estudantes da graduação em Pedagogia, durante o curso de extensão: a leitura como prática interdisciplinar e lugar de escuta, realizado pela Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Federal do sul e Sudeste do Pará, Unifesspa. O curso aconteceu de forma remota, em sala virtual do Google Meet, com

carga horária de 60h, no mês de abril de 2021. O plano de atividades do curso foi estruturado com oito encontros, síncronos e assíncronos, com transmissão em salas virtuais fechadas aos seus participantes escritos e autorizados pelo professor ministrante. As palestras e os debates sobre a prática da leitura, da interdisciplinaridade e da criação de lagares de escuta foram derivadas de pesquisas, publicações e experiências em diversos temas relacionados à prática docente na escola básica amazônica, assim como, na participação de convidados em alguns debates. Como avaliação os participantes do curso escreveram um texto denominado “biografias com leitura”, as reflexões a seguir buscam dialogar com estes escritos e as lembranças que eles carregam. Um dado importante sobre este trabalho, o público que fez o curso de extensão foi todo do sexo feminino.

As lembranças dos tempos de escola podem nos marcar de forma singular, José Saramago no livro *Pequenas Memórias* (2006) divide testemunhos significativos neste sentido. A cartilha na qual aprendeu as primeiras letras, a cor dos lápis, o tamanho da cadeira e ritmo da fala do professor compõem o cenário dos primeiros anos do estudante e futuro escritor, no que ele chama de o lugar em que se desenrolavam os *mistérios da leitura*. Nas suas palavras,

Era a época em que todos aprendiam na Cartilha Maternal de Joao de Deus(...). Eu comecei a aprender as primeiras letras. Sentado numa cadeirinha baixa, desenhava as lentas. É uma recordação própria, pessoal, nítida como um quadro, a que não falta a sacola na qual acomodava minhas coisas, de serapilheira castanha, com um barbante para levar a tiracolo.

Escrevia-se na ardósia com um lápis de lousa que se vendia em duas qualidades nas papelarias. (SARAMAGO, 2006, p. 37-58).

Nossas reflexões serão norteadas por determinados elementos presentes nas lembranças e representações em tela e que se relacionem com a construção social do gosto, do hábito e do prazer na leitura, ou não; bem como, seus agentes promotores e os espaços nos quais estas ações aconteceram. Vejamos o que a estudante A nos diz:

A minha experiência como leitora iniciou no fundamental, os professores obrigavam a gente ler, não parecia importante, nem legal e nem estimulante. Lembro que quando a gente fazia alguma travessura a professora mandava a gente pra biblioteca e lá ficávamos isolados, eu nunca fui mandada por medo, eu sempre fui quieta e na minha, pelo medo de ser punida. (Estudante A)

O recorte da lembrança acima é portador de uma série de informações que podem ajudar a compor um quadro com representações e sentidos socioeducativos de como a leitura e o seu universo é vivido e sentido no interior da escola pública regional. Os verbos “obrigar, estimular, punir” aparecem todos relacionados com leitura, mas agindo na construção de um distanciamento do aluno em relação a esta. A biblioteca aparece aqui como um lugar para onde se evita ir. O espaço é associado à punição. A leitura é vinculada à ideia de obrigação e castigo. Isso nos leva ao que a sociologia da leitura pontua, o professor pode ser um agente facilitador ou não dos processos de formação de leitores, neste

caso, o ambiente criado é avesso a tal prática.

O percurso de formação de um leitor ou de uma leitora é feito de idas e vindas, como nos dizem Lafarge e Segré (2010), neste sentido, a vida escolar de um estudante muda de acordo com contextos e tempos, à medida que as séries avançam. O que era desfavorável pode tornar-se um espaço de promoção e descobertas, isso se configura na lembrança a seguir, também, da estudante A. Vejamos,

Assim que cheguei na oitava série conheci uma professora de história, o nome dela é Edileusa ela propôs uma leitura para toda a sala o livro era “O diário de Anne Frank” li por obrigação obviamente, além da nota queria agradar a professora, no decorrer da leitura fui adorando, o contexto as vivências, fui tendo uma percepção de mundo diferente da que eu tinha, conheci a guerra mundial e reconheci o quanto me chamava atenção assuntos históricos e registros da época, terminei em 3 dias e apresentei todo o livro, foi uma experiência legal. (Estudante A).

Este testemunho continua trazendo uma experiência com leitura ainda marcada pela obrigação, o que parece se configurar como uma prática pedagógica relacionada ao desenvolvimento da leitura na escola básica na região de Marabá, já que aparece em dois momentos na vida desta estudante. O diferencial está na descoberta feita durante o processo: o que começou como obrigação tornou-se algo adorado. Entre as marcas importantes a serem destacadas estão a aula em que isso aconteceu, história, o nome da professora e o título da obra. Infere-se que a leitura indicada não foi aleatória, estava relacionada ao conteúdo da disciplina, isso dá um caráter interdisciplinar ao processo,

propondo um diálogo entre a literatura e a história escolar. O tempo em que a leitura foi realizada pode sinalizar que foi um livro que interessou à leitora, mas fica claro que a leitura aconteceu por obrigação.

Lafarge e Segré (2010) em suas pesquisas acerca da sociologia da leitura em solo francês apontam que as mães foram responsáveis pelo processo de aquisição da leitura de seus filhos e que a leitura para se desenvolver precisa de uma insistência cultural, e neste sentido, a lembrança a seguir dialoga com essas marcas teóricas. Vejamos,

Recordo que sempre minha mãe trazia jornais do hotel que trabalhava, onde havia diferentes histórias, o famoso “O Liberalzinho”, recortávamos a história e colávamos em um caderno próprio, todo domingo ficávamos animadas, pois sabíamos que ela traria, com o passar do tempo, a leitura continuava a ser estimulada por minha mãe, sempre aparecia com histórias em quadrinhos da “Turma da Mônica”, nem me recordo o quanto lia e repetia o mesmo. (Estudante B).

A mãe aparece aqui como uma agente social importante no processo de promoção da leitura na região de Marabá. Esta lembrança apresenta toda uma construção pedagógica de vivência com a leitura, destacando-se o lugar, quem a promove e o suporte na qual ela se apresenta. O ato de recortar o jornal, colar no caderno, repetir a mesma leitura formam um quadro e um percurso de construção do ato de ler fora da escola. O suporte do texto, ou o objeto de leitura, era o jornal e as histórias em quadrinho. Isso começa a apontar uma diversidade na forma em que a leitura acontecia. O Liberalzinho, é um encarte do

jornal o liberal, veículo de comunicação impresso que circula diariamente nas principais cidades do estado Pará.

Halbwachs (2006) ao tratar da lembrança e da memória nos diz que elas se constituem em espaços coletivos e as vivências no grupo a fortalecem, o outro funciona como um ponto de inflexão. No caso acima, o grupo familiar aparece em destaque. O trecho a seguir caminha neste sentido,

Em outro momento, já inserida na instituição de ensino, sempre havia a hora da leitura, onde um aluno lia para a turma um texto, esperava ansiosa pelo meu dia, pois via que aquele momento era importante para mim, para a professora e para a classe. (Estudante C).

A prática da leitura aqui acontece no espaço escolar, diferente do exemplo anterior. Tem uma hora determinada para acontecer e tem um significado para o grupo. É um momento importante para esta leitora. A socialização daquilo que foi lido pode ser entendida como um elemento chave no desenho das pedagogias da leitura³ na escola básica regional, pois relaciona-se com a subjetividade e as interpretações de quem lê. É um momento em que todas as atenções estão voltadas para o leitor. Esta ação da escola e da professora se inscreve na sociologia da leitura como um *ato de suscitar, incentivar promover o aluno como leitor* (LAFARGE E SEGRÉ, 2010, p.82).

Os objetos de leitura são diversos e aparecem como motivadores nos processos de aquisição da leitura. A escola deve tornar

o aluno leitor de todos os textos possíveis. O trecho a seguir pontua a pluralidade de objetos e textos.

Em minha casa não tinha muitos livros, os livros que tinham eram alguns livros antigos do meu pai que já estavam bem amarelados por conta do tempo e algumas revistas de carros e fofocas. Lembro-me que gostava de ler a bíblia ilustrada que tinha aqui em casa, até hoje tenho guardado na mente os desenhos deste livro, lia também alguns livrinhos bíblicos que minha avó me dava. Os Gibis do Zé carioca, Turma da Mônica e mais alguns livros bíblicos que marcaram a minha infância. (Estudante D)

Livros, revistas e gibis são os objetos de leitura que aparecem nesta lembrança. Seus promotores são o pai e a avó. Os gibis são lembrados como marcadores da prática dessa leitora. A presença da temática religiosa aqui dialoga com as pesquisas da sociologia da leitura fora do Brasil. As representações acerca da leitura em solo amazônico a seguir trazem outros elementos, vejamos,

Conheci a história de Don Quixote lembro que peguei esse livro várias vezes, assim como o Pequeno Príncipe, realizei outras leituras que talvez não tenham sido tão cativantes como essas pelo fato de eu estar buscando a leitura não como algo que era prazeroso, mas por envolver a pressão de querer ganhar um prêmio de melhor leitora da minha turma. Embora esse incentivo não tenha me proporcionado o gosto pela leitura, contribuiu para a minha formação como leitora hoje. Ainda no ensino fundamental li o livro Os Miseráveis, foi uma leitura obrigatória exigida

3 Considera-se pedagogias da leitura, neste trabalho, as estratégias, os métodos e as metodologias relacionadas à prática da leitura dentro e fora da escola.

pela professora de Língua Portuguesa. (Estudante C).

No mundo da leitura representado acima aparecem estratégias, metodologias, livros específicos e os desdobramentos de um processo marcado por desencontros. Os livros citados, por exemplo, são clássicos da literatura universal, mas a forma que são apresentados, num contexto de competição e obrigação apontam para uma certa pedagogia da leitura, com marcas que já se fizeram presentes em outras lembranças e representações trazidas aqui. A experiência não foi cativante.

Na representação a seguir, temos um novo componente, vejamos,

No ensino fundamental, em uma disciplina de literatura, a professora em uma determinada aula chegou com vários livros pequenos para uma dada atividade, e nessa solicitação ela pediu que cada aluno escolhesse algum daqueles livros que ela tinha levado para sala para que fosse feita, a partir deles a atividade. O livro que eu escolhi lembro até hoje o título: “A cartomante”. (Estudante B).

A possibilidade da escolha de um livro aparece pela primeira vez aqui. Isso sinaliza outra forma de apresentar o livro aos possíveis leitores. O espaço desse encontro é a sala de aula, a professora levou os livros para a sala de aula e a leitura tem uma finalidade pedagógica. Deve-se realizar uma atividade ao final da leitura. Temos aqui mais um clássico da literatura, desta vez uma obra de Machado de Assis. O objeto da leitura, seu texto, pode ser encontrado em diversos formatos. Na representação a seguir, temos esse exemplo,

Nas séries seguintes, onde já se começa a receber livros didáticos, sempre eu tinha um maior interesse pelos livros de português, por que sempre havia os textinhos que me chamavam muita atenção, e sempre que eu recebia os livros didáticos eu ia logo nos livros de português e procurava todos os textos que existiam nele para poder ler. E todas às vezes passava alguns que eu gostava para o caderno, já sabendo que os livros tinham que ser devolvidos, e assim, gostando muito dos livros de português por conta dos textos que eles carregam, procurava em todo o livro para ler todos, mesmo quando em cada ano que se seguia os textos iam ficando maiores e eu tinha essa observação. (Estudante C)

Aqui, o livro didático aparece como sendo o suporte para a prática da leitura. Sabemos que uma grande parcela dos estudantes brasileiros só tem acesso ao livro didático, por vezes, este é seu único contato com a leitura ao longo da vida. A representação acima, destaca que o gosto em ler, nasceu através de um livro didático de Língua Portuguesa. O processo descrito fala também em uma forma de se construir como leitora. “Passava alguns que eu gostava para o caderno”. Temos a criação de um objeto de leitura pessoal, o caderno. Vejamos a representação a seguir,

Meu gosto pela leitura veio quando eu estava cursando o 4º ano do ensino fundamental e na escola tinha a disciplina de redação na qual a metodologia era a seguinte, nossa turma de 6 alunos se reunia no pátio da escola e realizávamos a leitura de uma história infantil, logo depois escrevíamos uma redação com o que entendemos da história. Nesta mesma escola tinha uma biblioteca

que íamos uma vez por semana para ler o livro que quiséssemos, essa liberdade nos fazia sentir prazer no momento da leitura, pois, não era uma obrigação e sim um momento de descontração, e assim fomos nos acostumando a ler, e esse hábito me acompanha até hoje na minha vida estudantil e pessoal. (Estudante D).

Neste exemplo, encontramos as palavras “gosto”, “escolha”, “prazer” relacionados à leitura. Aqui, também, a biblioteca aparece como um lugar para se praticar o ato de ler. Ler não era uma obrigação. Temos a exposição de partes de uma “metodologia” de prática da leitura. Sobre as crianças e a escolha dos livros que querem ler, Goldin (2012) nos diz,

A autonomia na relação das crianças com os livros se manifesta muito cedo. Penso, por exemplo, na escolha de livros. Todo adulto tem ideias (frequentemente equivocadas e em geral contraditória) sobre os melhores livros para as crianças. As crianças também as têm (com frequência muito mais claras e menos conflituosas que os adultos). (GOLDIN, 2012, p.43).

Nas representações e lembranças acima, buscamos identificar o encontro da leitura e seus objetos com estudantes leitores em potencial. Disso emergiu, por um lado, imagens acerca dos locais da leitura, seus agentes promotores e as subjetividades-gosto, hábito, prazer- construídas a partir disso, por outro, metodologias, métodos, estratégias, que forjam o que chamamos aqui de pedagogias da leitura no espaço em tela.

CONSIDERAÇÕES

Falar em leitura é tratar de transmissão cultural, estando aí o gosto, o prazer, o amor. Proust (2020, p. 09) em seu livro *Sobre a leitura*, nos lembra que os *dias vividos mais plenamente são aqueles que passamos na companhia de um livro preferido*. Quem de nós pode fazer isso? Refletir sobre representação acerca da leitura a partir das lembranças de estudantes é caminhar por subjetividades que podem ajudar a encontrar elementos importantes para a compreensão da história da educação regional.

As representações que emergiram das lembranças trazidas aqui, indicam que os lugares da leitura são a escola e o seio familiar; os objetos de leitura (LAFARGE; SEGRÉ, 2010) são o livro de literatura, o livro didático, os gibis, os quadrinhos em jornal e cadernos; as disciplinas escolares nas quais a leitura aparece são: História, Literatura e Língua Portuguesa. Neste cenário, a biblioteca escolar apareceu com dois sentidos, o de lugar de punição e o de lugar de encontrar o prazer da leitura. Bibliotecas públicas, fora da escola, não apareceram nas lembranças.

Sobre quem promove o acesso à leitura destacam-se familiares e professores. Entre as leituras constam os livros: O pequeno príncipe, Os miseráveis, O diário de Anne Frank, A cartomante e o livro didático de Língua Portuguesa. Sobre o encontro com os livros e o ato de ler, as representações apontam para uma certa pedagogia da leitura, marcada pela diversidade, em que por um lado aparecem a obrigação, o castigo e a finalidade pedagógica, por exemplo, expresso na lembrança: “Li por obrigação”; por outro, o gosto, o prazer, a lembrança positiva, pois, “ essa liberdade nos fazia sentir prazer no momento da leitura”. Essa

pluralidade de expressão pedagógica aponta caminhos para quem tem interesse em promover a leitura ou entender tais dinâmicas. É refletir e escolher qual o melhor percurso.

Em Marabá, assim como em toda a Amazônia paraense, são grandes os desafios postos à prática da leitura e à formação de leitores, em especial na escola básica pública. Precisamos de formação de professores/as leitores/as - pedagogicamente e esteticamente-; aquisição de acervos diversificados; construção e restauração de bibliotecas dentro e fora das escolas; políticas públicas de incentivo à escrita e à leitura. As lembranças sobre leitura trazidas neste trabalho não apontaram, por exemplo, um livro de autoria regional, isso diz muito sobre o lugar em que estamos. A leitura é um capital cultural negado para a maioria da população brasileira. Essa negação aumenta a exclusão social. Na Amazônia, as distâncias tornam esses processos mais complexos e desconhecidos. As lembranças que ampararam este trabalho são de estudantes da cidade, em tese, mais próximos dos livros; há, também, Amazonas rurais, dos campos, nelas estudantes estão bem mais distantes do acesso ao livro e à leitura.

REFERÊNCIAS

- BRELAZ, Walmir Moura. **Os sobreviventes do massacre de Eldorado dos Carajás**. Belém: [s.n.], 2006.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990
- CASTRO, Edna. **Dinâmicas socioeconômicas e desmatamento na Amazônia**. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, v. 9, n. 1, jul. 2006.
- COSTA, Francisco de Assis. **Formação agropecuária na Amazônia. Os desafios do desenvolvimento sustentável**. Belém: UFPA; NAEA, 2012.
- EMMI, Marília Ferreira. **A oligarquia do Tocantins e o Domínio dos castanhais**. 2 ed. Belém: UFPA/NAEA, 1999.
- GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. São Paulo: Ateliê editorial, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 2021.
- MICHELOTTI, Fernando. **Luta pela terra e assentamentos no sudeste do Pará**. *Antropolítica*, Niterói, n. 26, p. 245-266, 1. sem. 2009.
- MONTEIRO, M. A. Mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional. *Novos Cadernos NAEA*, v. 8, n. 1, 2006.
- PETIT, Pere. **Chão de Promessas**. Belém: Paka-tatu, 2003.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. São Paulo: Pontes, 2020.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

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.